



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline Souza da Luz

DO PROFESSOR LICENCIADO AO DOCENTE INTELECTUAL,
CRÍTICO E REFLEXIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CURSOS DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E HISTÓRIA DE UNIVERSIDADE
PRIVADA NO RS.

Porto Alegre/ RS, 2009

ALINE SOUZA DA LUZ

DO PROFESSOR LICENCIADO AO DOCENTE INTELECTUAL, CRÍTICO E REFLEXIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E HISTÓRIA DE UNIVERSIDADE PRIVADA NO RS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre, 2009.

ALINE SOUZA DA LUZ

DO PROFESSOR LICENCIADO AO DOCENTE INTELECTUAL, CRÍTICO E REFLEXIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E HISTÓRIA DE UNIVERSIDADE PRIVADA NO RS.

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de _____ de 2009.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Elly Herz Genro (UFRGS)

Prof^a Dr^a Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Prof^a Dr^a. Nágila Caporlândia Giesta (FURG)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar aqui reconheço que esta caminhada foi muito mais uma conquista compartilhada do que um esforço particular. Assim agradeço de coração e mente a todos e todas que, com seu trabalho e dedicação, contribuíram para a minha formação e realização dessa pesquisa:

Um agradecimento especial à Prof^a Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe, minha orientadora, por ter acreditado em mim; pelo excelente profissionalismo; sua orientação segura, generosa e precisa; por sua amizade. Pelo respeito e cuidado com minha formação e pelos valiosos ensinamentos.

À Comissão de Bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pela oportunidade que me concederam de ser bolsista e estar freqüentando um dos melhores e mais qualificados Programas de Pós – Graduação do Brasil. Programa com avaliação 6 da CAPES, um curso de EXCELÊNCIA em nível nacional.

Ao CNPq pelo financiamento da minha bolsa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com quem tive aula, pelas importantes contribuições para esta pesquisa e minha formação.

Às professoras Méridon Bordás, Nágila Giesta, Vera Peroni e Maria Elly Hertz Genro pelas valiosas contribuições nas banca de qualificação de projeto e defesa da dissertação, mostrando-me possibilidades.

Aos colegas de grupo de pesquisa, Hamilton, Jacira, Marilu, Aline Gravy, pelas conversas, pelas vezes que ouviram minhas incertezas e conflitos, pelo apoio. Tornaram-se grandes amigos nesta caminhada. Em especial à Patrícia, Katiuci, Lisandra e Viviane por tudo que vivenciamos juntas.

Aos outros tantos colegas que participaram na minha caminhada acadêmica, em especial: Taís, Mariângela, Elena, Maria Silvia, Marlize, Maria Lúcia M.

Aos professores Everton, Assis, Miguel, Alfeu, Falcão, Viviann, Rosane e Fátima que me concederam tão gentilmente seus depoimentos e por sua colaboração na concretização deste trabalho.

Um agradecimento especial ao meu pai Dilceu, minha mãe Helena, meus irmãos Leide Daiana e Luciano, minha cunhada Josiane por todo apoio, incentivo, amor, carinho.

Aos meus tios Deloni e Dilu, pela estadia, pelo ombro amigo, por todo apoio, incentivo e carinho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me auxiliaram nesta caminhada.

Obrigada!

RESUMO

A investigação da Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática, Ênfase em Formação de Professores, “Do professor licenciado ao docente crítico intelectual e reflexivo: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS”, estudou as implicações da reforma educacional pós LDBEN, Resolução CNE/CP 1/2002, verificando a manifestação dessas concepções na prática pedagógica dos professores de duas licenciaturas de uma universidade privada no litoral do RS. Buscou igualmente evidenciar a lógica que permeia os documentos legais normativos para formação de professores e a concepção de professor reflexivo que aparece a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, esta antecedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001. Neste estudo de caso que pautou-se num modo de análise ancorado na teoria crítica e, na análise de conteúdo dos dados coletados, encontrou-se como resultado que tais políticas são balizadas por estratégias econômicas, entendidas neste texto como reflexo de políticas neoliberais. Esta resolução sinaliza uma inovação na perspectiva de formação docente, que embora inovadora, é permeada pela racionalidade técnica, tratando-se então, de novas roupagens para velhos discursos. A intencionalidade da reflexão sofre interferências deste contexto, resultando num esvaziamento de seu real significado. Em contraponto a esta perspectiva, esta dissertação apresenta a concepção de professor como intelectual crítico e reflexivo (Pimenta, 2002). Concluiu a investigação, constatando nos cursos analisados que estes se pautam no que apresentam as normativas legais; que os professores, principais agentes de efetivação destas propostas, muitas vezes desconhecem ou não participaram da reforma curricular dos cursos, resultando num alienamento das intenções e na superficialidade de entendimento dos conceitos abarcados.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas de Formação de Professores. Currículos de Formação Docente. Professor Reflexivo.

ABSTRACT

The investigation of the Research Line: University: Theory and Practice, with emphasis on Teacher Education, "*From a licentiate teacher to a critical and reflexive educator: an analysis on mathematics and history licentiate courses at a private university in RS*", studied the post-LDBEN educational reform implications, CNE/CP 1/2002 Act, verifying the manifestation of such conceptions on the pedagogical practice of two licentiate courses at a private university in RS's coastal region. Also it sought to make clear the logic permeating the normative legal documents for teacher education and the conception of a reflexive teacher that comes out from the CNE/CP 1/2002 Act, which instituted the National Curriculum Guide for the Formation of Basic Education Teachers, at higher level licentiate course, full degree programs, being the latter preceded by the CNE/CP 09/2001 Act. Drawing on the critical theory analysis as well as on the collected data content analysis, this case study has shown that such policies are oriented by economic strategies, herein understood as a consequence of neoliberal policies. They point toward some innovation on teacher education; such innovative perspective, however, is permeated by technical rationality, what means, in the end, that we have new garments for old speeches. Such context interferes greatly on the initial intent for reflection, emptying its real meaning. In contrast with that perspective, this dissertation presents the conception of a teacher as a critical and reflexive intellectual (Pimenta,2002). The investigation findings show that the analysed courses draw from the legal norms while the teachers, who are the main agents for such proposals to enter into force, are either unaware of the curricular reform or have not taken part in it. Thus, the result is alienation of purposes and superficial understanding of the concepts involved.

Key-words: Teacher Education. Teacher Education Policies. Teacher Education Curriculum. Reflexive Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPEM – Centro de Estudos e Memória em Educação Matemática
- CEPFPM – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação dos Professores de Matemática
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COORLICEN – Coordenação das Licenciaturas
- DCNFPEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução 1/2002
- DESECO - Programa de Definição e Seleção de Competências
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES- Instituição de Ensino Superior
- IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996
- MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacional
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PEAD – Pedagogia à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- PEC- Programa de Educação Continuada de Pós-Graduação
- PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional de Educação

PP - Projeto Pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior

RS – Rio Grande do Sul

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

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

UNICAMP – Universidade de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior - Brasil – 2006	27
Tabela 2: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 2006	28
Tabela 3: Número de Instituições de Educação Superior - Rio Grande do Sul – 2006	28
Tabela 4: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Rio Grande do Sul – 2006.....	28
Tabela 5: N° de professores formados – Brasil 2006	29
Tabela 6: N° de professores formados nas licenciaturas pesquisadas - Instituição Pública – Brasil 2006.....	29
Tabela 7: N° de professores formados nas licenciaturas pesquisadas: - Instituição Privada – Brasil 2006	29
Tabela 8: N° de alunos matriculados nas licenciaturas – ULBRA Torres – 2008 ..	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHO PERCORRIDO	13
2 MAPEANDO UM CAMINHO:	18
2.1 DELIMITANDO UM ESPAÇO DE PESQUISA	23
2.2 SOBRE AS UNIVERSIDADES PRIVADAS: EXPANSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.3 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: A UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL –ULBRA.....	29
2.4 A ULBRA EM DADOS.....	35
3 VISITANDO ALGUMAS IDÉIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	37
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS	56
4 TECENDO A VINCULAÇÃO ENTRE O ECONÔMICO E A EDUCAÇÃO: O DISCURSO POSSÍVEL ATRAVÉS DA NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS.....	59
4.1 CONSIDERAÇÕES.....	60
4.2 O CENÁRIO DA REFORMA	62
4.3 POLÍTICAS COMO DISCURSOS E COMO TEXTOS	71
4.3.1 Consolidação de um novo espaço para a formação docente.....	73
4.3.2. Os currículos de formação docente.....	75
5 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:	87
5.1 O PROFESSOR REFLEXIVO	103
6 CONSIDERAÇÕES	114
6.1 SERIA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS A MELHOR POSSIBILIDADE PARA ESTA FORMAÇÃO?	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

A dissertação “Do Professor Licenciado ao Docente Intelectual, Crítico e Reflexivo: uma análise a partir de cursos de Licenciatura em Matemática e História de Universidade Privada no RS”, está estruturada em três partes subdivididas em seis capítulos. A seguir apresento resumidamente o que contém cada capítulo.

No primeiro capítulo traço um breve histórico da minha caminhada na educação, revelando como o problema de pesquisa é decorrente das minhas experiências na área.

A abordagem teórico-metodológica da investigação está expressa no segundo capítulo, onde procuro focar a fundamentação teórica que sustenta as análises. Para este estudo considere necessário problematizar as concepções presentes nas políticas governamentais de formação de professores. No entanto, entendo que o estudo apenas no plano das proposições e políticas governamentais por meio da legislação revela somente o projeto que foi vitorioso. Com este entendimento procurei verificar o resultado destas políticas na atuação profissional dos professores e sua manifestação na proposta curricular dos curso de matemática e história de uma universidade privada do litoral do RS.

No terceiro capítulo apresento uma revisão da literatura acerca da Formação de Professores buscando, em autores que têm dado embasamento aos estudos de nosso grupo de pesquisas, as perspectivas de análise e aprofundamento teórico do tema estudado.

O quarto capítulo explicito os fundamentos que orientam as propostas de formação de professores, identificando as concepções que as sustentam. O objetivo é evidenciar como essa formação articula-se aos interesses governamentais e responde às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital. Já neste capítulo inicio a análise confrontando os referenciais teóricos acerca da temática, a percepção dessas concepções na prática pedagógica dos professores de duas licenciaturas e a análise empreendida dos documentos legais nacionais de educação e os da IES em análise.

No quinto capítulo faço uma análise aprofundada do documento legal que normatiza a formação docente no país, buscando evidenciar os

fundamentos que a orientam. Isso auxilia a desvelar a intencionalidade da reflexão, conceito destacado das normativas legais, foco deste trabalho. Ao longo deste capítulo, assim como no anterior, teço análises entrecruzando as referências dos documentos legais nacionais com as concepções teóricas , os dados colhidos nos registros da instituição analisada e as entrevistas realizadas.

O último capítulo está subdividido em duas partes: a primeira traz um compilamento das análises empreendidas ao longo dos capítulos anteriores; a segunda , como esta dissertação se intitulou como propositiva, traz a anunciação de uma perspectiva de formação de professores a partir das reflexões desenvolvidas no decorrer dos estudos de mestrado.

1 CAMINHO PERCORRIDO

A escolha e a vivência de uma profissão mobilizam desejos, expectativas, experiências, sonhos construídos em tempos e espaços reais e simbólicos, alicerçados na história de vida e nas circunstâncias produzidas no contexto sócio-cultural (NÁGILA GIESTA, 2001, p.7)

Sonhos podem ser base para futuras escolhas. Assim, como a maioria das crianças, no tempo de minha infância, brinquei de professora com minhas bonecas. Foi nesta época que ganhei um quadro negro dos meus pais¹.

Logo, com o final do ensino fundamental, na época 8ª série, surgiu a dúvida: O que fazer no 2º grau? Havia algumas opções, mas escolhi o magistério, inicialmente pela minha afinidade com o curso, e também pelas minhas boas lembranças da infância – quando brincava de professora - e, mais tarde, pelo envolvimento na profissão.

Enquanto estava cursando o último ano de magistério, tive a oportunidade de ser professora de uma escola de Educação Infantil. Hoje entendo que esta experiência foi estimuladora na permanência e escolha da profissão docente como carreira.

Meus pais sempre incentivaram, a mim e meus irmãos, para que estudássemos. Após concluir o 2º grau, não tinha dúvidas do curso que iria escolher para graduação superior: Pedagogia. Para custear meus estudos universitários trabalhava durante o dia e estudava à noite. Um ano após começar o curso de graduação ingressei, através de concurso público, no magistério público estadual; isto em junho de 2000 e, desde então, até início de 2007², trabalhei na regência de classes de séries iniciais do ensino fundamental.

Durante a graduação procurei sempre estar comprometida com o curso. Formamos um grupo de colegas para estudar; participava sempre das semanas acadêmicas. Pelo lado político-acadêmico não pude aceitar o convite para participar do Diretório Estudantil da Pedagogia, pois nesta época já havia assumido também,

¹ Esse movimento de escavar memórias sejam elas recentes ou longínquas, assemelha-se ao feito por Roseli Hickmann no artigo *O resgate do desejo no trabalho docente* (2002), no qual a autora, a partir desse exercício, problematiza algumas dimensões e implicações do desejo no cotidiano do trabalho docente.

² Atualmente estou licenciada do Estado, sendo bolsista CNPq, na UFRGS.

além da docência, a coordenação pedagógica da escola, na qual trabalhei por cinco anos, também porque havia sido eleita membro do conselho escolar da mesma.

Nesta vivência concomitante de escola e como aluna do curso de graduação, pude, como poucos, fazer a relação Teoria X Prática. Envolve neste contexto de estar *estudando a prática e "praticando" o estudado*, surgiram as primeiras reflexões acerca da formação de professores. Enquanto professora de séries iniciais participava, juntamente com as demais colegas desta área, de uma reunião semanal. Estes momentos se tornavam visivelmente enriquecedores e produtivos, pois embora eu estivesse na graduação, ou seja, me qualificando, havia colegas que possuíam apenas a graduação do curso de magistério do Ensino Médio há quase 20 anos. As leituras e discussões de referenciais, as dinâmicas, as técnicas nos auxiliavam em nossa prática.

Mas foi atuando como supervisora, trabalhando com professores oriundos de licenciaturas específicas, que tive experiências instigantes acerca da formação: observava que as reuniões eram enriquecedoras para o grupo das séries iniciais; como supervisora procurei transpor a idéia daquelas reuniões para o grupo de professores das séries finais. Para minha surpresa encontrei resistência por parte deste último grupo. Usualmente as justificativas para não participarem das reuniões semanais eram a falta de tempo. Sugeri que fossem quinzenais e mesmo assim não foi possível mobilizar o grupo. Foi fazendo apenas uma reunião mensal que consegui reunir a maioria dos colegas das séries finais.

Não entendia por que era tão difícil fazer com que os professores formados em licenciaturas participassem ativamente de reuniões para discutir questões de ordem pedagógica. As reuniões acabavam virando sessões de reclamações. Ler e estudar referenciais teóricos, discutir dinâmicas, técnicas, para eles, aparentemente, não tinha validade, *"Isso era para os pedagogos"*.

Infelizmente pelas diversas escolas que passei, atuando também na supervisão, seja do Litoral ou Grande Porto Alegre, a aparente resistência do grupo de professores licenciados era a mesma.

Apesar de ser iniciante na carreira do magistério, porém movida por este conjunto de fatores, foi-me possível ter - nos estudos do mestrado - a oportunidade de entender meus questionamentos iniciais, esclarecê-los e ainda a possibilidade de formular tantos outros.

Comprometida com a educação, este trabalho é proposto na intenção de contribuir para a qualidade da mesma, motivação esta que me trouxe aos estudos em nível de mestrado.

Após concluir a graduação, me inscrevi como aluna PEC nesta instituição. Nesta modalidade cursei disciplinas oferecidas pela professora Malvina Dorneles, pelo professor Triviños e pela professora Elizabeth Krahe.

Não posso descartar a validade de todas as disciplinas cursadas anteriormente, mas foi cursando a disciplina oferecida pela professora Elizabeth, que consegui visualizar que direção seguir em meus estudos.

Foi *percorrendo este caminho* que a formação de professores foi se desvelando como foco para esta investigação, tendo como questão norteadora:

Qual a formação dos professores licenciados?

Ao tentar compreender como se constituiu este fenômeno tive que buscar compreender o contexto no qual estava inserido.

Isso apontou-me um outro rumo necessário sendo preciso estudar mais as políticas que normatizam esta formação..

Assim, a partir desta questão central, surgiram algumas questões decorrentes:

- Quais as intenções e objetivos que permeiam a concepção de professor reflexivo na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena³?
- Essa perspectiva se constituiu uma nova racionalidade ou apenas se estruturou como uma nova roupagem para velhos discursos?
- Seria a formação de professores reflexivos uma melhor possibilidade para a formação de professores?

Como objetivo geral esta dissertação procurou estudar as implicações da reforma educacional priorizando as políticas de formação de professores, a Resolução CNE/CP 1/2002, verificando sua manifestação na prática pedagógica de professores de duas licenciaturas de uma universidade privada no litoral do RS. Da

³ A fim de simplificar a escrita do nome que intitula a referida resolução, adotaremos a utilização da sigla DCNFPEB, processo adotado inicialmente por Gilsania Biasus (2006).

reforma anunciada analisei os fundamentos orientadores das propostas oficiais de formação docente, buscando desvelar a lógica que permeia a concepção de professor reflexivo que aparece a partir da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, antecedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001. Para isso procurou-se evidenciar elementos contraditórios entre os dados coletados e os referenciais teóricos que embasam o estudo, numa perspectiva crítica de análise.

A investigação desses conceitos – reflexão/professor reflexivo - foi provocada inicialmente por sua proposição de uma nova formação docente e, em seguida, pelo interesse em buscar respostas às questões teóricas e práticas que se fizeram presentes em minha trajetória profissional, como esbocei acima.

No âmbito das contribuições para as discussões da área, tal estudo mostra-se pertinente, pois se constitui parte de um projeto maior da linha de pesquisa na qual faço o mestrado: “Universidade: Teoria e Prática” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, intitulado: REFORMAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS⁴, onde, com olhar investigativo, é analisado o desenvolvimento dos trabalhos de reformulação dos currículos das licenciaturas, em instituições de nível superior, em especial no Rio Grande do Sul, frente às demandas legais.

Ainda no mesmo âmbito tal estudo mostra-se pertinente, pois contribui com os estudos da Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) sobre Pedagogia Universitária, tendo em vista que os entrevistados são professores universitários que refletem/analisa suas práticas a partir dos questionamentos feitos.

Esta pesquisa consta de duas partes: A primeira considera uma análise dos *documentos legais*:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e legislação dela decorrente: Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena;

⁴ Ver estudos realizados por Krahe (2000,2007), Jacira Roza (2005), Deise Müller (2006).

- o Parecer CNE/CP 09/2001 que apresenta a proposta inicial das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena;

A segunda dos documentos orientadores da instituição pesquisada:

- o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- o Manual do Professor⁵;
- o Projeto Político Pedagógico dos Cursos pesquisados;

Em ambas, as construções teóricas são advindas do envolvimento intelectual, embalados e protegidos por um repertório bibliográfico, sustentado por pesquisas contemporâneas e competentes. Ao lado disto, a segunda parte apresenta a verificação destes dados na realidade de uma universidade através da transcrição e análise de entrevistas com professores de duas licenciaturas.

É preciso observar, todavia, que esses argumentos não se excluem uns dos outros, ao contrário, articulam-se formando a pesquisa: “Do Professor Licenciado ao Docente Intelectual, Crítico e Reflexivo: uma análise a partir de cursos de Licenciatura em Matemática e História de Universidade Privada no RS”.

⁵ Agenda específica para o professor, onde constam nas primeiras folhas além da missão, filosofia da instituição, orientações de como avaliar os alunos.

2 MAPEANDO UM CAMINHO:

Ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, vamos reconhecendo a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face ao tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho (MINAYO, 1994, p. 28).

O objetivo principal da escrita neste momento é delinear o caminho seguido. Para isso partiu-se em busca cuidadosa, sistemática, compreensível e bem fundamentada das discussões apresentadas, na intenção de responder ao problema desta pesquisa: Posterior à reforma educacional LDBEN lei nº 9.394/96, direcionado para a formação de professores encontramos como legislação dela decorrente, a Resolução CNE/CP 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Tendo a lei como base, questiona-se: *Há manifestação dos aspectos legais inovadores na prática pedagógica dos professores de duas licenciaturas, Matemática e História, e nas propostas curriculares das mesmas, no Campus de Torres/RS da Universidade Luterana do Brasil?*

A partir desta questão central, surgiram outras decorrentes:

- Quais as intenções e objetivos que permeiam a concepção de professor reflexivo na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena?
- Essa perspectiva se constituiu uma nova racionalidade ou apenas se estruturou como uma nova roupagem para velhos discursos?
- Seria a formação de professores reflexivos uma melhor possibilidade para a formação de professores?

Na esteira destas discussões, cabe reforçar que a investigação destes textos legais pautou-se na análise dos conceitos de reflexão/professor reflexivo, conforme já esclarecido.

Entretanto procurei não restringir o pensamento e pesquisa, produzindo como diz Minayo (1994 p.16): “um formalismo árido ou respostas estereotipadas”.

Os entendimentos sobre a metodologia contemplados nesta pesquisa sugerem “dispor de um instrumental, claro, coerente, elaborado”(ibidem), buscando assim elucidar o caminho do pensamento e comunicar de forma clara seus propósitos e achados (DESLANDES, 1994).

É igualmente importante registrar que esta pesquisa parte do entendimento de que não há investigação neutra, ou seja, o conhecimento, as crenças, e as teorias que sustentamos têm função essencial na determinação daquilo que vemos e percebemos (BOMBASSARO,1995).

Assim, reitera Minayo (1993, p.37):

(...)nenhuma pesquisa é neutra seja ela qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais ingênuo ou simples nas pretensões, tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos.

Procurando dar um contorno à investigação realizada, esta pesquisa caracterizou-se por ser de natureza qualitativa. Os entendimentos, embasados em autores que tratam desta temática, levam a afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender o significado dos fenômenos sociais, enfatiza a interpretação em contexto, busca os dados no ambiente onde ocorrem, usa a descrição como recurso e não só a quantificação, procura explicar relações, preocupa-se com o processo, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada conforme Lüdke e André (1986).

A fim de melhor esclarecer a caracterização qualitativa desta pesquisa, considerou-se primeiramente o fato do objeto de pesquisa ser um fenômeno social: a formação de professores licenciados em Matemática e História; e em segundo, considerou-se os dados coletados, as estratégias selecionadas para coletar os dados e a forma como estes foram analisados (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa existentes, esta pesquisa assumiu, como estratégia de investigação do fenômeno escolhido, o Estudo de Caso.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21).

A abordagem da pesquisa firma-se, portanto, num estudo de caso qualitativo, permeado pela abordagem da teoria crítica⁶.

Embasar uma pesquisa num modo de análise ancorado na teoria crítica significa não se deter somente no levantamento, classificação, constatação e reafirmação da realidade – estrutura básica da ciência – fundamento da teoria tradicional, mas na necessidade de fazer a ultrapassagem desse processo, buscando assim “ a verdade além dos fatos, (...) questionar tudo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem” (PUCCI, 1994, p. 30)

As implicações práticas desta teoria são esclarecidas por Freitag (1986, p. 41):

O teórico crítico assume sua condição de analista e crítico da situação, procurando colaborar na intervenção e no redirecionamento do processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem social justa e igualitária.

É com relação a este ponto que a presente pesquisa caracteriza-se por ser uma dissertação propositiva, no intuito de superar a lógica posta, e se posicionar aberta a favor da luta por um mundo melhor (GIROUX, 1986, P. 36) Acredito que, com uma educação de qualidade, nesta dissertação assumida pelo viés da formação de professores, teremos condições de criarmos um fator contra-hegemônico, com o que vem se delineando.

Na busca para compreender o problema posto, e aprofundando o conhecimento do fenômeno estudado, percebi que se fazia necessário estudar também as relações e as ligações que este fenômeno social obtém com outros fenômenos. Neste sentido pode-se dizer que o fenômeno que me propus estudar - a formação de professores licenciados - está ligado a uma instituição de Ensino Superior, já que não é outro professor, mas sim os licenciados e os dispositivos legais que regem a existência deste fenômeno.

⁶ Abordagem teórica que contrapõe-se à Teoria Tradicional de tipo cartesiano. Busca unir teoria e prática. Abordagem teórica que tem sua gênese no final dos anos de 1920 na Escola de Frankfurt.

Esta pesquisa visa conhecer aprofundadamente o fenômeno estudado e procura estabelecer de que maneira a Lei e a Universidade determinam a existência da formação do professor licenciado em Matemática e História, a partir da concepção de professor reflexivo, naquele espaço específico.

Para isso a coleta de dados envolveu os seguintes instrumentos: análise documental e entrevistas.

Considerarei para fins da análise documental: *os documentos legais; os documentos orientadores da instituição pesquisada*, conforme já descrito.

Ao recorrer aos documentos que orientam a ação do professor e a organização da instituição procurei encontrar apontamentos que auxiliassem a verificar se as reformas educacionais foram acolhidas pela instituição analisada.

A proposta desta dissertação de ouvir também os professores, através de entrevistas semi-estruturadas, deu-se por dois motivos: inicialmente com o objetivo de enriquecer o trabalho, aferindo na prática os conceitos da legislação analisados, complementando assim as informações obtidas através da análise de documentos e, logo comprovar, ou não, as hipóteses levantadas na proposição da pesquisa.

Pelas escolhas metodológicas adotadas não foi viável a aplicação do questionário, já que este tem um caráter rígido e fechado, limitando as possibilidades de apreensão do objeto estudado. Da mesma forma, Minayo (1992) afirma sobre a utilização da entrevista na pesquisa qualitativa ao invés da aplicação do questionário: “Quando se trata de apreender sistemas de valores, de normas, de representações de determinado grupo social, ou quando se trata de compreender relações, o questionário se revela insuficiente” (MINAYO, 1992, p. 121).

Atendendo ao critério ético da pesquisa, utilizei Termos de Consentimento Esclarecido, firmado e assinado com os entrevistados, participantes deste estudo, exemplo que segue em anexo juntamente com o roteiro da entrevista semi-estruturada realizada. Buscou-se com isso preservar o anonimato dos entrevistados.

Cabe esclarecer que as entrevistas foram gravadas e transcritas para fins de análise.

As informações coletadas através dos instrumentos selecionados foram analisadas mediante procedimento de análise de conteúdo - a fim de uma melhor compreensão do objeto pesquisado- tendo como fundamento quatro categorias básicas: formação de professores, licenciaturas, reformas educacionais e professor reflexivo. Os entendimentos sobre a análise de conteúdo contemplados nesta

pesquisa sugerem que esta análise tem como objetivo a busca do sentido do texto, a partir do conteúdo manifesto e explícito.

As categorias de análise elencadas foram construídas a partir do arcabouço teórico que apóia a pesquisa e, posteriormente do embate deste com os dados levantados. Ao tentar compreender como se constituiu o fenômeno estudado, ou seja, a Formação de Professores na perspectiva reflexiva, procurei compreender o contexto no qual estava inserido, considerando, então, a categoria das reformas educacionais. Como não me interessava a formação de professores de um modo geral, mas especificamente a formação do licenciado, isto me levou a uma outra categoria: a da licenciatura. Da formação do licenciado me interessava saber se houve a manifestação da lei na prática pedagógica dos professores destes cursos, concluindo assim minhas categorias de análise.

Neste espírito construí algumas hipóteses, que nortearam minhas análises:

- As discussões sobre as reformas, não contemplaram a participação dos principais responsáveis pela sua efetivação, os professores.
- Uma segunda hipótese, decorrente desta primeira, indica que os Coordenadores de Cursos, participaram mais incisivamente deste processo, tornando-os mais conhecedores destas propostas.
- Os conceitos abarcados nas reformas, mais precisamente aqui, referindo-se às normativas legais para formação de professores, foram desarticulados do contexto maior, esvaziando seu real significado.
- Somente com a participação dos professores, envolvidos e engajados nas discussões é que se pode pensar em apreensão das propostas e conceitos, condição para que os docentes os assumam efetivamente em seus planos de trabalho.

Desta forma, no seu caráter comunicativo, os entendimentos se encaminham na direção de que os resultados da pesquisa devem ser claros, específicos, abrangentes e que permitam sua compreensão, tanto pelos demais pesquisadores como pela comunidade em geral.

2.1 DELIMITANDO UM ESPAÇO DE PESQUISA

A escolha pela universidade privada e não pela escola pública, já que esta última constitui-se meu local de trabalho, deu-se pelas inquietações surgidas durante minhas experiências como supervisora, conforme já descrevi. Fundamentalmente me intrigava saber como se dava a formação do professor licenciado originando sua aparente aversão às reflexões pedagógicas quando já em serviço.

Outro motivo que me levou à pesquisa em cursos de licenciatura foi minha inserção na linha de pesquisa que investiga a formação de professores em Ensino Superior.

Optar pela investigação na instituição privada, se deu essencialmente pelo fato de conhecer aquela universidade e alguns professores que trabalham nas licenciaturas, pois foi o local no qual cursei minha graduação.

Diante da situação de conhecimento que já dispunha tanto da organização como dos professores que foram entrevistados, a entrada na universidade foi facilitada. Esta condição ajudou a transpor alguns dos obstáculos que podem aparecer nesta etapa da pesquisa, conforme nos apresenta Neto (1994). Para este autor, a entrada no campo de investigação pelo pesquisador pode ser até mesmo inviabilizada se não forem observados alguns cuidados tais como: a aproximação com os sujeitos da investigação – caso não for bem recebido, dificultará seu diálogo com o grupo; a apresentação da proposta de estudo ao grupo envolvido – que deve ser numa linguagem compreensível, caso contrário poderá gerar um posicionamento de superioridade em relação ao grupo, causando uma inibição na participação, constrangimento ou mesmo falsos depoimentos.

Noutras palavras, Minayo (1992) chama igualmente a atenção para algumas considerações que o pesquisador deve ter nesta “*fase de trabalho de campo*”. Trata-se da apresentação do pesquisador; menção do interesse da pesquisa; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha da entrevista e dos princípios éticos que irão nortear tal investigação. Pontos estes superados no momento em que já tinha um contato anterior com a universidade.

Entretanto, apesar de todas estas facilidades descritas tais como conhecer a instituição e alguns de seus professores, tive, como todo pesquisador, algumas dificuldades na *fase de trabalho de campo*. A primeira delas foi encontrar os

professores que quisessem colaborar com a pesquisa. Como os cursos escolhidos são cursos com pouca demanda, existem poucas turmas e, conseqüentemente, poucos professores. Os dois cursos ainda não estão com o quadro de docentes completo. À medida que as turmas vão avançando nos semestres a universidade se organiza na contratação de docentes. O curso de Matemática, por exemplo, conta por enquanto, com quatro professores para as disciplinas específicas do mesmo. Nenhum professor, na primeira abordagem que fiz, se recusou a colaborar comigo. O problema que ocorreu foi que se justificavam dizendo que seria pouco o tempo a disponibilizar já que os professores entrevistados, assim como a maioria dos demais professores da universidade, não têm a docência superior como única atividade. Confesso que tive que ser um pouco insistente perguntado se de fato não teriam uns vinte minutos para uma “conversa”. Este era o termo que usava para apresentar a entrevista, pois intuí que retirando a palavra entrevista seria menos formal e, portanto, sentiriam como menos comprometedoras as informações. Desta maneira consegui a adesão.

O segundo problema foi então conseguir este tempo com os professores. Como já descrevi, a maioria trabalha em outra atividade. Logo três professores se dispuseram a “conversar”, antes do horário da aula, já que é costume chegar mais cedo na universidade. Como as aulas no turno da noite iniciam às 19 h 15 min. se dispuseram a conversar entre o intervalo das 18 h 40 min até o início da aula. Como este foi o tempo disponibilizado, restringiu-se assim meu tempo de entrevista e conseqüentemente de coleta das informações.

Outros três professores se dispuseram a interromper seu trabalho à tarde para me conceder a entrevista, sendo dois na própria universidade; um deles o coordenador do curso de História. Uma professora que também trabalha na rede municipal, estava numa reunião pedagógica nesta escola, mas disse que não teria problema em sair da reunião para que eu pudesse entrevistá-la. Assim, fui até esta escola. Ainda um outro professor estava no seu tempo livre e se deslocou até a universidade para que eu pudesse entrevistá-lo. Com estes professores obtive mais informações, e aprofundadas.

E uma última professora, não se negou a dar a entrevista, mas nos dois dias que fui até a universidade para entrevistá-la afirmou que não poderia me atender em função de atividades na instituição. Logo me pediu o roteiro da entrevista para que pudesse respondê-lo e me enviar por e-mail, o que descaracterizou um pouco minha

proposta original. Ainda houve outro incidente, em que marquei com o professor, me deslocando até a universidade e o mesmo esqueceu o compromisso assumido.

Enfatizo que a pesquisa investigou dois cursos de licenciatura, a fim de, primeiramente, constatar se há diferenças de percepção da legislação na prática pedagógica dos professores destas duas licenciaturas interferindo diretamente na formação dos licenciandos, por tratarem de áreas de conhecimento distintas e ,em segundo, para enriquecer a investigação, podendo também assim, colaborar com a produção bibliográfica sobre licenciaturas e com o grupo de pesquisa ao qual esta investigação está vinculada.

2.2 SOBRE AS UNIVERSIDADES PRIVADAS: EXPANSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na explanação a seguir descrevo brevemente como as universidades privadas têm ganhado destaque no cenário nacional pela sua importância na expansão e no acesso ao Ensino Superior. Atrelada a esta expansão está sua importância na formação de professores, com foco especial no Estado do Rio Grande do Sul. O aprofundamento destas idéias permitiu compreender também como este movimento ocasionou a construção do Campus pesquisado.

No Brasil, de maneira geral, as discussões acerca da expansão do Ensino Superior indicam que houve uma ampliação de vagas a partir dos anos 1990, relacionada às facilidades de credenciamento de novas instituições, concedidas a partir da LDBEN; igualmente relacionadas ao crescimento da oferta de Ensino Médio e à universalização da Educação Básica.

O processo de expansão esteve também vinculado, dentre outros elementos, ao “atual paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado” (CATANI; OLIVEIRA et.al, 2000, p. 105). Explicarei:

Para os apoiadores da reforma no Ensino Superior, a demanda gerada pelo mercado de trabalho por profissionais qualificados forçava a discussão da qualidade acadêmica. Havia o entendimento de que a falta de concorrência entre as instituições de Ensino Superior resultava na baixa qualidade da educação oferecida. O sistema educacional público, neste conjunto de constatações, é visto como

ineficiente e improdutivo. Com o fomento à expansão do Ensino Superior, através do surgimento de novas instituições, as quais em sua maioria privada e, mais recentemente de vagas pelo PROUNI, o governo vem implementando a idéia de um sistema educacional competitivo. Desse modo, estimularia a competição, com conseqüente modernização dos espaços, melhoria da qualidade do ensino e aberturas de mais vagas. Com a inserção da educação superior no mercado, ou seja, com a abertura para iniciativa privada fazer concorrência, isso permitiria o aumento do nível geral da educação e a eficácia do sistema educacional superior.

Para autores críticos deste formato de reforma e expansão do Ensino Superior, este foi um movimento de desmonte da educação pública no país, através da privatização. Com isso concebe-se a educação, não mais como um direito, mas um serviço, que pode ser assumido também pela iniciativa privada. Observa-se uma política de “mercantilização” da educação.

As afirmações são também confirmadas pela análise de Catani e Oliveira (2000, p. 109):

O crescente domínio das instituições particulares está ocorrendo, em grande parte, porque o ensino superior já é considerado um dos negócios mais lucrativos do país, evidenciados pela rápida expansão do mercado nacional brasileiro.

Com a abertura para a iniciativa privada explorar o setor da educação, esta priorizou seus investimentos na Educação Superior porque a administração pública havia anunciado como proposta prioritária (para investimentos e acesso da população) a Educação Básica⁷. Verifica-se então que não há intenção, nem a proposição, por parte do governo, de investimento nos outros níveis de ensino, neste caso, o Ensino Superior, deixando-o para receber investimentos da iniciativa privada.

⁷ Assim define Coraggio (1996, p. 105) sobre a educação básica: “Básica refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como à sua identificação com os primeiros anos da educação.” A intenção neste momento não é apresentar a definição do que seja Educação Básica, para isso recomenda-se tomar o texto legal da lei n° 9.394/96, o que se quer é tão somente tecer críticas ao descaso do governo em investir em outros níveis de ensino. Ghedin (2006) auxilia-nos a pensar um pouco mais nas proposições do Banco Mundial para a Educação, apoiando-se para isso, nos indicativos do Relatório Delors, quando salienta: (...)Faz sentido aqui lembrar que, quando a educação escolar era destinada às elites, propunha-se uma formação cultural, quando ela se destina às massas, tem-se é um ensino técnico, voltado para formação do trabalhador (...) (GHEDIN, 2006, p. 229)

Sob um outro prisma, pode-se falar da expansão do Ensino Superior, a partir da expansão do acesso ao Ensino Superior em nosso país. Assim, encontramos o importante estudo realizado por Sílvia Almeida (2006) no qual enfoca a política de acesso à educação superior no Brasil, numa perspectiva histórica, através da análise da legislação federal, publicada entre os anos de 1824 a 2003.

Em seus achados, Silvia Almeida (2006, p. 359) constatou que:

De um sistema de educação superior criado de forma altamente elitizada e restrita passou a se configurar num sistema de maior atendimento, mas este continua de certa forma elitizado, tanto pelo baixo percentual de jovens que estão matriculados como porque 71,7% das vagas disponíveis neste nível de ensino, no ano de 2004, estão na iniciativa privada.

Estes apontamentos vão fornecendo indicativos para compreender como se deu a expansão das universidades privadas no cenário nacional. Constatou-se que este processo de expansão esteve vinculado há diversos elementos: ampliação de vagas, gerado pela demanda; melhoria na qualidade oferecida; mas principalmente pela inserção no paradigma capitalista e pela reforma das políticas do Estado. Nas palavras de Catani e Oliveira (2000, p.124): “Tais políticas buscam, adaptar a educação superior às demandas do mercado e ao processo de reconfiguração do Estado.”

Como decorrência desse processo, as universidades privadas ganharam espaço no cenário nacional pela sua importância na expansão de acesso ao Ensino Superior. Os dados a seguir apontam essa disparidade.

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior - Brasil - 2006

Categoria Administrativa	Nº	%
Pública*	248	10,9
Privada **	2.022	89,1
Total	2270	100

* Corresponde aos níveis Federal, Estadual e Municipal.

**Corresponde as Instituições Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Fonte: Inep

Quanto à matrícula, o quadro não se reverte, ou seja, há uma predominância do número de matrículas no setor privado. Apesar de ter havido um crescimento no setor público, conforme nos aponta os estudos de Silvia Almeida (2006), o setor privado mantém o maior número de matrículas, conforme nos mostra os dados a seguir.

Tabela 2: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 2006

Categoria Administrativa	Nº	%
Pública*	1.209.304	25,8
Privada **	3.467.342	74,2
Total	4.676.646	100

* Corresponde aos níveis Federal, Estadual e Municipal.

** Corresponde as Instituições Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Fonte: Inep

Voltando-se para o Rio Grande do Sul, Estado no qual me detenho para a pesquisa , as constatações verificadas em âmbito nacional, não se diferenciam.

Tabela 3: Número de Instituições de Educação Superior - Rio Grande do Sul - 2006

Categoria Administrativa	Nº	%
Pública*	10	9,8
Privada **	92	90,2
Total	102	100

* Corresponde aos níveis Federal, Estadual e Municipal.

** Corresponde as Instituições Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Fonte: Inep

Os dados abaixo revelam a tendência já descrita anteriormente; as instituições privadas abarcam a maioria das matrículas no Ensino Superior do RS, estando aí contemplados os cursos de formação docente no Estado.

Tabela 4: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Rio Grande do Sul – 2006

Categoria Administrativa	Nº	%
Pública*	49.935	14,6
Privada **	290.172	85,4
Total	340107	100

* Corresponde aos níveis Federal, Estadual e Municipal.

** Corresponde as Instituições Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Fonte: Inep

É interessante perceber como estes dados nos dão uma nova configuração para a formação docente, ganhando destaque as instituições privadas, pela sua importância na formação de professores do Estado do Rio Grande do Sul, já que estas instituições concentram a maioria dos alunos

Concluinte em Cursos de Graduação Presenciais – Brasil 2006

Tabela 5: N° de professores formados - Brasil - 2006

Categoria Administrativa	N°	%
Pública*	30.928	41,8
Privada**	42.890	58,2
Total	73.818	100

* Corresponde aos níveis Federal, Estadual e Municipal.

** Corresponde as Instituições Particulares, Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

Fonte: Inep

Tabela 6: N° de professores formados nas licenciaturas pesquisadas - Instituição Pública – Brasil 2006

Licenciatura	N°	%
História	4.655	53,5
Matemática	4.041	46,5
Total	8.696	100

Fonte: Inep

Tabela 7: N° de professores formados nas licenciaturas pesquisadas: - Instituição Privada – Brasil 2006

Licenciatura	N°	%
História	4.883	48,1
Matemática	5.265	51,9
Total	10.148	100

Fonte: Inep

2.3 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: A UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL -ULBRA

O aprofundamento das idéias acima explicitadas permitiu-me compreender como este movimento contemplou a instituição pesquisada.

É neste cenário de expansão das universidades privadas que a Universidade Luterana do Brasil - ULBRA amplia seu atendimento e expande-se, instalando-se em vários municípios do Estado e do país.

A ULBRA nasceu das Faculdades Canoenses (criada em 1972, no município de Canoas/RS e Reconhecida pela Portaria Ministerial no. 681 de 07/12/89 - DOU de 11/12/89), mantida pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP, em Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, fundada em 1905.

A Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (CELSA), mantenedora da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), é uma instituição religiosa ligada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

A Universidade Luterana do Brasil - ULBRA é uma instituição de ensino superior privada, comunitária e confessional cristã da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), cujos referenciais filosóficos e teóricos são encontrados nas Escrituras Sagradas, a Bíblia. Em questões de fé e vida cristã a Bíblia é a autoridade absoluta.

A partir deste princípio da autoridade da Palavra de Deus, a Universidade tem uma concepção teórica de Deus, do universo, do ser humano, da sociedade humana e da educação como processo de socialização e formação do ser humano. Na concepção de Deus sustenta que há um Deus pessoal Triúno, três pessoas em uma única essência divina, Pai, Filho e Espírito Santo.

Como missão institucional a ULBRA assume desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas da educação, saúde e tecnologia.

Como objetivo geral a ULBRA procura promover a educação e a formação integral do ser humano numa perspectiva ética e de responsabilidade, calcada em princípios cristãos, visando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, do conhecimento científico e do aperfeiçoamento cultural e profissional.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI desta instituição:

A influência da atuação da Universidade através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão é consolidada pelo seu *Campus* Central, situado em Canoas e os sete *campi* localizados em diferentes municípios do Estado: Cachoeira do Sul, Carazinho, Gravataí, Guaíba, São Jerônimo, Torres e Santa Maria (PDI, 2006, p.36)



Figura 1 – Localização dos Campus da ULBRA no Estado do RS:

O fato de a ULBRA ampliar suas instalações para diversos municípios do Estado, a partir da década de 1990, colocou-a como uma instituição precursora da interiorização do Ensino Superior no Estado. Processo este que só foi contemplado pelas ações do governo federal nos anos 2000.

É inegável o desenvolvimento que esta instituição trouxe não só para o município de Canoas, mas igualmente para os diversos municípios do Estado e do Brasil nos quais instalou seus Campus.

Afirma o mesmo documento que sua expansão não é só contada em número de Campus e Estados contemplados, mas também por sua ampliação no atendimento da educação: do ensino infantil ao doutorado, atendendo também o ensino técnico e de jovens e adultos; na saúde, na tecnologia, na comunicação e no esporte.

Atualmente, no Rio Grande do Sul, a ULBRA mantém unidades nas cidades de: Alvorada, Bagé, Brochier, Canoas, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Capão da Canoa, Candelária, Carazinho, Caxias do Sul, Cruz Alta, Dois Irmãos, Esteio,

Gramado, Gravataí, Guaíba, Igrejinha, Lajeado, Montenegro, Nova Bassano, Nova Prata, Novo Hamburgo, Osório, Parobé, Passo Fundo, Quaraí, Porto Alegre, Salvador do Sul, Santa Maria, Santo Ângelo, São Jerônimo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Taquara, Torres, Tramandaí, Veranópolis e Viamão. Em outros estados possui unidades em: Belterra/PA, Brasília/DF, Cacoal/RO, Itumbiara/GO, Goiatuba/GO, Palmas/TO, Porto Velho/RO, Ji-Paraná/RO, Santarém/PA e Manaus/AM.

Voltando a falar especificamente da unidade na qual me formei e onde desenvolvi esta pesquisa, a instalação do Campus da ULBRA no município de Torres foi celebrada não só pela possibilidade de atender a uma grande demanda de formação superior, mas também pela aposta no desenvolvimento socioeconômico do município.

No recorte feito do PDI da instituição, no qual se traça um breve histórico do município, é possível verificar que o mesmo subsistia basicamente da agricultura e do comércio, por isso a esperança na ULBRA.

O Município de Torres, um dos mais antigos do Estado, é integrante da microrregião setentrional do Rio Grande do Sul. Está localizado a 197km de Porto Alegre e 280km de Florianópolis. Os seus limites são ao Sul, municípios de Dom Pedro de Alcântara e Arroio do Sal; ao Norte, Estado de Santa Catarina; ao Leste, Oceano Atlântico e a Oeste, Rio Mampituba. Possuía, em 2004, de acordo com os dados do FEE/RS, 33.933 habitantes, em um território de 162,1km², o que resulta em 209,3 hab./km², tendo como principais vias de acesso a BR 101 e a Estrada do Mar (RS 389). O PIB per capita em 2003 era de R\$ 5.888,00 e a taxa de analfabetismo de 6,29%. Torres apresenta uma das mais valiosas forças econômicas da área nordestina do Estado do Rio Grande do Sul, sendo próspera no comércio, na indústria, na construção civil, no artesanato e no turismo. Sua agricultura é rica e farta, produzindo arroz, feijão, milho, banana, fumo, cana-de-açúcar e mandioca. Tem crescido muito a produção de tomate, pimentão, repolho e cenoura. Na produção de animais de corte, destaca-se o bovino. A região, pelas suas belezas naturais, seu clima ameno, a vastidão de suas brancas praias, atrai milhares de pessoas de todas as partes do Brasil e também dos países vizinhos. O setor secundário não possui uma atuação completa por causa da quase ausência de indústrias no município. A indústria é constituída de engenhos de cana-de-açúcar, destilarias de aguardente, serrarias, olarias, descascadores de arroz, estufas de fumo, fábricas de esquadrias, de móveis e de pequenas indústrias caseiras. As atividades comerciais são bem desenvolvidas principalmente nos meses de veraneio (PDI,2006,p.43)

Sendo moradora de Torres desde 1988, pude verificar como se deu a implantação deste Campus no município. Reitero a valiosa contribuição que esta

instituição trouxe para este município, não só quanto ao aspecto econômico, mas social também.

Percebe-se, com a chegada da ULBRA, que esta movimentação economicamente a cidade durante o inverno, com aluguéis, mercados, lojas, restaurantes, farmácias, bares, fazendo com que a comunidade tenha não só uma economia de verão, marca dos municípios do Litoral de nosso Estado.

Em artigo publicado numa revista de circulação interna deste Campus, o professor De Lucca (2008), ao relatar um breve histórico das investidas para a criação de uma universidade no Litoral Norte, destaca o importante papel social que a ULBRA também trouxe para o município de Torres:

Aspectos culturais de alto nível, fomento comercial, de agroindústria de pequeno porte, qualidade de vida e auto-estima dos habitantes da região fizeram-se sentir com uma visão clara e proveitosa que a Instituição promoveu nos primeiros anos de sua implantação e, com maior clareza, nos anos que se seguiram até os nossos dias. Atualmente, já com projetos de alcance regional e até de administração da microrregião do Litoral Norte do RS, instalou-se a sede do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) nas dependências da ULBRA Torres durante duas gestões (DE LUCCA, 2008, p. 62)

Outro fator que dá destaque à ULBRA é o fato de ter sido a segunda instituição de Ensino Superior a acreditar no Litoral Norte. Antes da sua instalação, a população enfrentava longos deslocamentos dirigindo-se à Capital (200 km), à Criciúma (100 km) ou a Osório (100 km) para continuar os estudos em nível superior.

Entretanto, apesar de seu Campus estar implantado na cidade de Torres, contempla uma larga faixa de abrangência: regiões do Litoral Norte e Serra do Nordeste do RS e Litoral sul de SC (DE LUCCA, 2008).

Atualmente a ULBRA - Torres atende 2.700 alunos das regiões já citadas e, alguns tantos outros, inclusive vindos da Capital, que aqui procuram um curso superior e qualidade de vida, pela localização do Campus na cidade litorânea. É possível, pois, afirmar que a ULBRA Torres tornou-se um pólo de Ensino Superior na região.

Sendo a segunda instituição do Litoral Norte e a primeira do município, a ULBRA Torres no seu ano de instalação – 1992 - realizou vestibular para os cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Turismo. Instalou-se inicialmente em escolas

do município e, em julho de 1993 mudou-se para sua sede própria, numa área inicial de 60 mil m².

Nestes 15 anos de atuação a ULBRA Torres manteve os cursos oferecidos inicialmente e implementou novos cursos: Arquitetura e Urbanismo, Sistemas de Informação, Psicologia, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Biologia, Educação Física, História, Letras e Matemática. Também oferece quatro Cursos Superiores de Tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Design Gráfico, Design de Moda, Hotelaria e Eventos.

Atualmente sua sede abrange uma área de 130.000 m² e conta com galpão crioulo, espaço cultural, ginásio de esportes, auditório, capela, 43 laboratórios que prestam os mais variados serviços, totalizando no ano de 2006 aproximadamente 26.500 atendimentos, Centro de Convenções ULBRA Torres, além da biblioteca.

Nestes 15 anos de atuação no litoral a ULBRA Torres já formou 2.459 alunos. Hoje conta com 2.700 alunos matriculados, sendo estes atendidos por 136 professores e 85 funcionários.

Há ainda que se considerar a importante contribuição da ULBRA Torres para a formação de professores da região e, conseqüentemente, do Estado, questão relacionada ao tema desta pesquisa. Isto se deve não só pelos cursos oferecidos no próprio campus, mas principalmente pelo movimento de expansão das licenciaturas, contemplado no projeto ULBRA nos municípios. Neste projeto realizado em parceria com os municípios de Imbé, Palmares do Sul, Pinhal e Xangrilá, a universidade oferece cursos de graduação (licenciaturas) para formação de professores no próprio município. As aulas acontecem nas escolas destes municípios.

A tabela a seguir representa o número de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas oferecidos pela ULBRA Torres. Destaca-se que nestes números estão inclusos os alunos, do projeto ULBRA nos municípios.

Tabela 8: N° de alunos matriculados nas licenciaturas – ULBRA Torres – 2008

Licenciaturas	N. de alunos	%
Biologia	125	16.5
Ed. Física	144	19
História	58	7.7
Letras	36	4.8
Matemática	95	12.5
Pedagogia	299	39.5
Total	757	100

Do total de alunos deste campus (2.700), os alunos matriculados nos cursos de licenciaturas (História, Matemática, Letras, Biologia, Pedagogia e Ed. Física) representam 28 %.

Cabe também reiterar que a escolha pelos cursos de licenciaturas em História e Matemática e não pelo curso da minha graduação, no caso Pedagogia, explica-se pelos mesmos motivos que me conduziram a esta pesquisa. Atrela-se a estas justificativas o fato de terem como objeto de conhecimento áreas bem distintas – humanas e exatas. Outra justificativa deve-se a ainda pouca produção bibliográfica⁸ e discussão acerca das licenciaturas e seus problemas, o que não é o caso da Pedagogia, nem da formação de professores de um modo geral.

2.4 A ULBRA EM DADOS⁹

- Total Geral de Matrículas:152.702
- Total de Matrículas no Ensino A Distância: 81.937, sendo 23.000 só em Canoas.
- 81 cursos de graduação, sendo 30 da graduação tecnológica.
- 71 cursos de Pós-Graduação/ Latu Sensu oferecidos nos campi no Rio Grande do Sul e 19 no Norte e Centro-Oeste do Brasil.

⁸ Especificamente tratando de licenciaturas encontramos apoio em Júlio Pereira (2000); Krahe (2000); Muller (2006); Vera Bazzo (2000);

⁹ Dados retirados do site da instituição: www.ulbra.br. Acesso em 27/11/2008.

- Nove programas de mestrado e dois programas de doutorado oferecidos em Canoas.

3 VISITANDO ALGUMAS IDÉIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discutir a formação de professores não é algo distante da minha prática. Ao longo da experiência no magistério, atuando como professora e supervisora, foi possível vivenciar a formação não só contínua dos professores – contribuindo para esta, através das reuniões pedagógicas que organizava - mas, também a formação inicial que alguns estavam recebendo, mesmo já exercendo a profissão e, porque também durante a minha própria formação já estava atuando como professora.

Sendo assim, tanto esta investigação quanto as discussões aqui travadas não são fruto de uma reflexão alheia ao contexto em que se encontra atualmente os cursos de formação de professores bem como a escola pública brasileira de Educação Básica.

Esta condição ajudou a transpor a discussão acerca da produção do discurso pedagógico dos professores, conforme nos apresentam Sacristán (2002) e Tardif e Zourhlal (2005). Para estes autores há um distanciamento entre as pesquisas sobre os professores e a realidade vivenciada por estes.

Examinando o tema deste ponto de vista, parte-se para a compreensão da “(...) profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela.” (MARILDA FACCI, 2004, p.26).

Havia até meados dos anos 1980 um pensamento predominante acerca da docência. De maneira geral não era vista como uma profissão e era envolta de muitos *mitos*: o professor dá aula, no sentido de doar, logo não necessita de remuneração; o professor como alguém que professa o conhecimento, um valor espiritual, logo também a sua recompensa não está nas riquezas materiais e sim na eternidade; e por fim a “feminização” do magistério¹⁰, como continuação do lar para a criança e do exercício dos “dons” maternos da mulher; *envolta de muitas tensões*: menor status, salários mais baixos que outras profissões.

Ocorreu que, a partir da década de 1980, as discussões acerca da formação de professores ganharam destaque no cenário nacional e internacional. A partir desta significação a docência recebe o reconhecimento para, como qualquer outro

¹⁰ Inúmeros são os trabalhos que trazem este apontamento na constituição da profissão docente, bem como inúmeras são as justificativas que os autores propõem. Sugerimos Costa, M (1995); Popkewitz (1997); Nacarato, Varani Carvalho (1998).

objeto de pesquisa, ter a atenção de ser pesquisada e problematizada. Com isso observa-se um grande movimento de pesquisa e produção de conhecimento acerca da docência e seus múltiplos enfoques.

Sabe-se que ao abranger a temática da formação docente de um modo geral, somos remetidos a um grandioso volume de publicações e discussões de autores da área, tanto nacionais como internacionais.

Muito se tem escrito sobre formação de professores, não é intenção aqui refazer tais discursos tornando-se repetitivo. Discutir a formação de professores implica em questões de múltiplas naturezas com enfoques políticos, epistemológicos, culturais e profissionais, constituindo-se assim um processo multifacetado. Interessa neste momento, apresentar um breve apanhado evidenciando alguns dos aspectos que perpassam esta temática.

Sendo assim, busquei, no referencial teórico disponível, algumas discussões que pudessem orientar, no sentido de auxiliar na compreensão do objeto de estudo e na tentativa de explicitar o que tem se evidenciado a partir das leituras.

Diante destas constatações encontrei, nos estudos de Nóvoa (1995a , 1995b), referencias quanto ao processo de legitimação e reconhecimento da profissão docente, ao longo da história. Nestes estudos, é apresentada uma breve análise da história da profissão docente em Portugal. O autor relata que inicialmente a docência desenvolveu-se de forma não especializada. Assim, não era vista como profissão, sendo uma ocupação secundária dos religiosos e organizada pela Igreja.

Segundo Nóvoa (1995a.) um momento decisivo do processo de profissionalização da docência ocorre quando, a partir do final do séc. XVIII, não é permitido ensinar sem uma licença. Esta, segundo o autor: "(...) facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente." (NÓVOA, 1995a , p. 17)

É o Estado, o órgão responsável por formar e recrutar os professores. Esta assunção do Estado pela formação docente se dá concomitante à obrigatoriedade lançada sobre o mesmo em relação à possibilidade de "escola para todos", que é iniciada com o advento da Revolução Francesa.

Marisa Costa (1995, p. 76) reitera também que:

No seio das transformações relativas à passagem de uma sociedade em que a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade dotada de um sistema organizado de educação estatal é que surge atividade docente (...).

Com a criação das escolas, a escolarização das massas, o Estado necessitava de profissionais que mantivessem a estrutura social que vinha se estabelecendo, “no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção” (COSTA¹¹, 1995, p. 76). É notória a reconfiguração da presença do Estado do controle administrativo para controle ideológico (NÓVOA, 1995b) na profissão docente. Por isso não poderia deixar a formação a cargo da Igreja, com sua doutrina ou sendo executada por leigos.

A respeito da criação das escolas normais, Nóvoa (1995b, p.16) esclarece:

As escolas normais são criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização das massas (...) As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos.

Costa M (1995) reitera também que com a criação das escolas normais há a legitimação da profissão, através da sua certificação. Segundo a autora “(...) As escolas normais constituem o lugar de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema próprios da profissão docente.” (1995, p. 80) É com este caráter que a docência é valorizada passando ao status profissional.

O que se observa, a partir destas constatações é que a profissão docente que inicialmente era atividade secundária dos religiosos, foi a partir do séc. XVIII se encaminhando para uma profissionalização. Como o propósito desta parte do trabalho não é aprofundar estas questões de profissionalização e, sim apresentar pontos importantes da temática, cabe esclarecer que há uma vasta literatura que discute e aprofunda estas questões. Sugere-se a leitura de Enguita (1991); Popkewitz (1995); Costa ,M (1995), entre outros.

No contexto brasileiro, todo este anunciado movimento que ocorreu em Portugal, chega tardiamente, no séc. XIX.

¹¹ Como ao longo deste trabalho aparecem vários autores com o sobrenome Costa, adotou-se por utilizar a primeira letra do nome seguindo o sobrenome para diferenciá-los. Isto será padrão no decorrer do trabalho, sempre que aparecerem autores com sobrenomes iguais.

É só a partir de 1835 que a formação de professores, no Brasil, passa a ser em Escolas Normais. Recorrendo a história de colonização do Brasil, pode-se observar que até 1759, quem detinha a organização do sistema educacional eram os jesuítas. Estes apontamentos remetem ao que já se vinha sinalizando no início deste capítulo, quando da afirmação que a docência era inicialmente um serviço secundário dos religiosos. É com a criação das Escolas Normais que a formação e conseqüentemente certificação e legitimação ganham forças no país.

No Brasil, igualmente como ocorreu em Portugal, é somente com a expansão da escola para todos¹², que a educação passa a receber atenção, no sentido de se pensar a melhor forma de ensino, a melhor escola e, conseqüentemente, a necessária formação para os professores (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004).

Assim, os primeiros cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas), em instituições de nível superior, surgem, nos anos 30, com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no país.

A respeito desta faculdade Scheibe e Aguiar (1999, p. 223) esclarecem:

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Deste modo, é possível ir percebendo que muitos dos problemas apontados nos cursos de formação docente sobre currículo, teoria x prática, licenciatura x bacharelado, são discussões que acompanham os cursos desde seu início.

O percurso apresentado de forma muito breve é importante para entender o debate que se seguiu e segue até hoje acerca dos cursos de formação docente.

Sobre a política educacional de formação de professores, é necessário esclarecer que esta dissertação apresenta um capítulo especificamente analisando quais as intencionalidades e concepções que permeiam estas propostas.

¹² Este movimento de expansão da educação às camadas populares, se deu pelos defensores da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930, tendo como principal representante desta época Anísio Teixeira. Mais adiante, nas décadas de 1950 e 1960, destaca-se o envolvimento do sociólogo Florestan Fernandes, em prol de uma escola pública gratuita. É também na década de 1960 marcante a defesa da escola pública pelo antropólogo Darcy Ribeiro.

Mesmo assim coube aqui selecionar algumas obras e estudos que se considera relevante no sentido de contribuir na construção do percurso na busca das concepções e propostas, normatizadas nos textos legais, que se colocam atualmente para a formação de professores.

Para Scheibe (2002, p. 47) fica evidenciado que a “trajetória das concepções e políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”.

Na esteira destas discussões Edinilza Costa(2005), apresenta uma contextualização histórica de como aconteceram, no Brasil, a construção, o reconhecimento e, posteriormente, um movimento de desvalorização da profissão docente, pelo viés das políticas públicas. Destaca-se de suas inferências os comentários apresentados acerca da década de 1990. Segundo estudos desta autora, no período referido, houve incentivo dos governantes a parcerias e ao trabalho voluntário, em vários serviços prestados à sociedade, inclusive à educação. Este movimento trouxe implicitamente a perspectiva de que qualquer pessoa, mesmo sem qualificação poderia exercer a função educativa, “(...) gerando desta forma uma descaracterização da educação e a perda da identidade profissional, já que a educação é vista como ofício de qualquer pessoa” (COSTA E., 2005, p. 87).

Costa E (2005) apresenta ainda como parte do movimento de desvalorização da profissão docente, as interferências e influências de ordem econômica na formulação das políticas educacionais¹³. As conseqüências objetivas dessas hipóteses seriam vistas quando das reformulações nos cursos de formação docente onde “A formação de professores, neste contexto tende a atender às mudanças do mundo do trabalho, havendo necessidades de que os cursos sejam modificados e adequados a novos perfis profissionais.”(2005, p.66)¹⁴

A mesma autora critica a instauração das DCNFPEB dizendo ser esta parte de um processo regulatório dos professores e conclui que as políticas de formação de professores têm colaborado para a desvalorização da profissão docente.

Ainda em análise a respeito das políticas nacionais de formação de professores Edite Sudbrack (2002, p.168) conclui:

¹³ Neste mesmo trabalho, no próximo capítulo, trataremos especificamente de como e porque se dá o vínculo da educação com a economia.

¹⁴ Sinaliza para uma discussão apresentada no decorrer deste trabalho.

(...) entende-se que na proposta oficial aqui representada pela LDB, Lei 9394/96, pelo Plano Nacional de Educação e pelas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, parece reduzir-se a formação ao seu aspecto técnico-organizacional, desconsiderando seu aspecto político e ético.

O que se observa de uma maneira geral nas políticas de formação de professores, pós – LDB (haja vista ser esta a última grande reforma no sistema educacional do país) é o crescente debate sobre a maneira como esta será instituída e, também a grande profusão de medidas normativas protagonizadas pelo MEC (pareceres, resoluções, diretrizes, sistemas de avaliação, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Parâmetros Curriculares Nacional (PCN)... entre outros atos legais. Sobre este enfoque, atenta-se para o diagnóstico apresentado por Sudbrack (2002, p. 174):

A nova agenda de reformas apontadas neste percurso (referindo-se a sua tese), que têm início na nova LDB, Lei 9394/96, parecem conduzidas por uma ascendência do Executivo sobre o Legislativo. O caráter regulador e de controle que tem acompanhado estas medidas, tem perpassado, igualmente a formação de professores (...).

Na convergência destas afirmações, no que tange a formação de professores e esta profusão de medidas normativas protagonizadas pelo MEC, encontramos os estudos de Popkewitz (1997).

Neste momento interessa as assertivas do autor acerca da regulação da formação de professores através da regulamentação, de textos legais administrativos – o poder codificado e constituído na escrita. Assim para analisar a regulação da formação de professores, este autor observou as mudanças administrativas na regulamentação da formação de professores ocorridas no Departamento de Instrução Pública de Wisconsin. Concluiu que os textos administrativos são um mecanismo significativo da regulação social.

Popkewitz (1997) assim explicita como acontece a regulação através dos textos legais para formação de professores. De maneira geral as regulamentações são introjetadas, criando uma naturalização das regulações.

As reformas vinculam as mudanças sociais ao conhecimento que as pessoas têm sobre o mundo, de forma a possibilitar que os indivíduos confiem nos processos, acreditando que eles atingirão tanto os fins pessoais como os sociais. Há uma indefinição nas fronteiras entre nossos próprios pensamentos e ações e aquelas que nos são dadas (...) As regras e padrões proporcionam formas conforme as quais os indivíduos devem monitorar a sua concepção do “self”, dentro das relações institucionais (POPKEWITZ, 1997, p. 228)

Ainda deste estudo, pode-se depreender e entender porque o MEC, representando o governo brasileiro, lança mão de tantos atos normativos acerca da formação docente, conforme análise acima, tornando-se o principal agente das reformas educacionais. Segundo Popkewitz (1997) este reconhecimento dos textos oficiais como regulamentador da vida em sociedade se dá quando da criação do Estado Moderno¹⁵. Dentre outras, as incumbências do Estado Moderno, eram “(...) coordenar, monitorar e regulamentar segmentos importantes da sociedade (...)” (POPKEWITZ, 1997, p. 55) “governo é o classificador supremo” (POPKEWITZ, 1997, p.205), exercidas através dos textos oficiais.

No que se refere ao conceito de formação, busquei pontuar algumas referências, a fim de delimitar o presente estudo. Conforme apresenta Maria Almeida (2006, p. 177) o termo formação incide em “(...) múltiplos significados e dimensões (fala-se hoje em formação do consumidor, formação para cidadania, formação de pais, formação sexual,...)(...)”.

De maneira geral os entendimentos sobre formação se encaminham para uma profissão: “(...) formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade (GARCIA, 1995 apud ALMEIDA, 2006)

A partir destes apontamentos, interessou-me saber como os documentos legais pesquisados, concebem a formação de professores:

(...) importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico (...).Não

¹⁵ O próprio autor trata de esclarecer que nem sempre os textos legais carregaram esta importância na regulação social. “(...) No passado, o controle era exercido através de padrões culturais e sociais informais (...)” (POPKEWITZ, 1997, p. 147)

basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 28)

É possível então, a partir do que se verificou na lei, depreender que a concepção de formação adotada converge com o que Almeida (2006) aponta.

Trata-se de uma formação *profissional*, que demanda *ter conhecimentos sobre seu trabalho*.

No que tange à formação, este trabalho encontra afinidade com os entendimentos de Freire (2000, p. 15): “(...) formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...). E segue: “(...)É neste sentido que educar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual o sujeito criador dá forma (...)”(FREIRE, 2000, p. 25).

Assim, parto para a defesa de uma formação que contemple as dimensões ético-políticas, teórica, técnica e cultural. Pois como afirma Frigotto (1996, p. 93):

O mundo do trabalho como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana.

Contemplar na formação do professor a dimensão ético-política significa denotar atenção especial à formação humana do professor, já que esta profissão exerce influência sobre outros seres humanos. Constatam, Tardif e Lessard (2005), que a atividade docente é caracterizada como sendo um “*trabalho*” *interativo*, uma vez que se trabalha com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Sendo assim, marcamos presença no mundo, assumindo uma posição perante ele. Este movimento é reconhecer que somos seres capazes de escolher, comparar, avaliar, decidir, intervir, optar, observar, romper.

A ética na qual se desenvolve este “trabalho docente”, refere-se ao que Freire (2000) apresenta como “*ética universal do ser humano*”. A ética que condena a exploração da força de trabalho; que se sente afrontada na discriminação da raça, classe, gênero; que condena a mentira, o soterramento do sonho e da utopia; que afirma valores de igualdade e solidariedade (FREIRE, 2000; FRIGOTTO, 1996)

Soma-se a estes argumentos, a preocupação desta pesquisa em ser coerente com a perspectiva adotada, ou seja, a da Teoria Crítica e seus fundamentos, que

caminham na direção da transformação da sociedade, na construção de um mundo melhor para todos. Por isso é dada à educação o compromisso de formar sujeitos emancipados.

Contemplar, na formação de professores, a dimensão teórica e técnica, significa promover uma formação especializada no campo de trabalho que o professor irá atuar, criando possibilidades de ir além desta formação mais técnica, contemplando a complexidade no qual está envolta a prática do professor. Assim, define Almeida (2006, p. 181): “(...) que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, a escola e a aula (...)”.

Uma dimensão teórica com bases sólidas permite ao professor compreender sua ação e a realidade no qual está inserido, possibilitando inclusive criar alternativas de superação desta realidade ou modificação da sua ação docente. Este aspecto, segundo Maria Moraes (2003) seria o lado positivo da teoria. A consequência negativa seria segundo a autora

(...)o ceticismo epistemológico que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e realiza o sutil exercício lingüístico de criar um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas (MORAES,2003 , p. 16-17).

Na esteira de suas argumentações, Moraes (2003) acerca do que chama de “*recuo da teoria*”, aponta que a discussão teórica, tanto dos cursos de formação como das pesquisas, “(...) tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano (...) alimentada por um indigesto pragmatismo” (MORAES, 2003, p. 153). Um dos motivos desta “*marcha a ré intelectual*” seria a definição e efetivação das políticas educacionais¹⁶, como já apontava Freitas (1999).

Estes argumentos despertam para observar a importância do aprofundamento teórico, na medida em que esta discussão não passa despercebida pelos legisladores. Estas afirmações são facilmente encontradas nos estudos de Ilma Veiga (2002). Esta autora, na esteira das discussões que foram apresentadas,

¹⁶ Neste estudo apresenta um debate aprofundado acerca da necessidade da expansão das discussões teóricas nos cursos e pesquisas realizadas no país. Como ilustração da sujeição do aprofundamento das discussões teóricas às políticas educacionais, traz o exemplo da readequação a que tiveram que passar os cursos de pós-graduação do Brasil, frente os quesitos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), reduzindo o tempo de estudo nestes cursos.

confere destaque a uma “*formação teórica de qualidade*” como pilar do processo formativo dos professores como “*agente social*”.

Veiga (2002) lança mão desta caracterização do professor como “agente social”, quando dos seus estudos acerca das perspectivas de formação docente no país.

Assim, segundo a própria autora são duas as perspectivas de formação docente mais usuais no país: a formação do tecnólogo do ensino e a do agente social.

A primeira perspectiva é a do professor como um técnico. Os cursos de formação de professores se caracterizam por ensinar técnicas de como reproduzir os conhecimentos. Outro aspecto no que diz respeito à formação docente como tecnólogo de ensino é a dicotomia entre teoria/prática e ensino/pesquisa, evidenciada na organização curricular e disciplinar, com conhecimentos pedagógicos reduzidos a técnicas e estratégias didáticas, com mínimos conhecimentos voltados à gestão educacional. Segundo Veiga (2002) esta é a perspectiva de formação adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1/2002.

É oportuno ressaltar que apesar dos estudos de Veiga (2002) tratarem de uma legislação mais recente, os estudos de Krahe (2000, 2007)¹⁷ já sinalizam que esta perspectiva estava contemplada nos currículos, mesmo antes desta normativa. Ao apresentar uma análise comparativa, no primeiro estudo, de cursos de licenciaturas em duas universidades, uma brasileira e outra chilena, problematizando e refletindo sobre as modificações curriculares, na década de 1990, desses cursos, a autora conclui que, de uma forma geral, a formação dos professores, mesmo após as reformas daquela década continua sendo desenvolvida de acordo com o modelo de *racionalidade técnica e instrumental*, ainda valorizada, em detrimento da proposta atual de *racionalidade prática*, e nos explica:

¹⁷ Estes apontamentos sinalizam para uma das hipóteses desta pesquisa, a qual seja, que as políticas mais recentes para a formação de professores representam “novas roupagens para velhos discursos” numa linguagem metafórica.

Na racionalidade técnica a visão do mundo fundante é a do professor visto como um técnico-especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico. Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e é criativo durante sua ação pedagógica (KRAHE, 2000, p.77)

Na esteira destas constatações acerca dos cursos de formação de professores encontramos ainda os estudos de Kincheloe (1997). Segundo o autor o paradigma da ciência moderna influenciou e ainda permanece fortemente atrelada ao pensamento atual na maneira de ver e conhecer o mundo, afetando todos os aspectos da vida. De acordo com estes entendimentos a verdade única já foi desvelada cabendo então as escolas reproduzirem esta verdade única. Neste sentido os cursos de formação de professores se caracterizam por ensinar técnicas de como reproduzir os conhecimentos – educação behaviorista do professor¹⁸, “Os professores tornam-se seguidores de regras, leitores de livros-guias e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos” (KINCHELOE, 1997, p.20).

No contexto brasileiro dos anos de 1970, conforme o estudo realizado por Pereira (2000), a formação de professores era embasada no tecnicismo. De acordo com esta perspectiva o professor era visto como técnico-especialista que aplicava com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Enraizados dentro desta concepção os estudantes “futuros professores” chegam às faculdades procurando receitas para transmissão de informação.

Pode-se averiguar as implicações desta perspectiva de formação no cotidiano do professor em uma escola pública, a partir da pesquisa realizada por Nágila Giesta (2001). Segundo a autora, constatou-se “(...) a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina legitimada” (2001, p. 209), revelando aleijamento de seu próprio trabalho.

Cabe aqui o alerta manifestado por Frigotto (1996, p.95) a respeito também das implicações desta perspectiva tecnicista de formação na prática docente:

¹⁸“Nesta perspectiva de educação aprendem-se conhecimentos, habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições produzidas pelos especialistas do que é bom ensino (...). Os professores behavioristas são executores de axiomas de ensino efetivo, são entregadores de conteúdos predeterminados por pesquisadores (...)” (KINCHELOE, 1997, p. 199)

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz a um adestramento e atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa.

Se na década de 1970, aqui no Brasil, a formação do professor era, exclusivamente por meio de apresentação de técnicas, na década de 1980, a formação assume uma concepção engajada politicamente com a transformação social.

Ao fazer referências sobre este movimento emergente da década de 1980, Candau (1987, p.37) afirma que esta mudança na tendência da formação de professores se deve ao “(...) próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”.

Nesta década ganham ênfase os estudos de Paulo Freire. Pedagogo que traz contribuições mundiais para a educação. Sua pedagogia é uma pedagogia para a libertação, na qual o educador tem um papel diretivo importante, não bancário, mas problematizador. Nas palavras de Pereira (2000, p.27):

Resumindo, ressalta-se, principalmente na primeira metade da década de 80, a importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global.

Todavia esta perspectiva ficou mais no plano das discussões acadêmicas do que foi efetivada nos currículos dos cursos de formação.

Na esteira de apontar outras perspectivas de formação retorno a Kincheloe (1997) como proposta alternativa às perspectivas tecnicistas quando sugere uma formação crítica voltada à pesquisa, em que os professores são encorajados a pensar e não somente reproduzir.

Na convergência da proposta de Kincheloe (1997) encontra-se a defesa da “formação do profissional docente capacitado para pensar sobre seu saber, seu fazer e o ser professor” (KINCHELOE, 1997, p.204), ou seja, a formação de um professor reflexivo diante da sua prática, defendida por Giesta (2001).

Essa formação, segundo Giesta (2001, p.19), é visível, por exemplo, diante do

(...)desenvolvimento nas licenciaturas de projetos de ensino em que sejam realizadas atividades que tenham como base a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas educacionais estudadas e/ou observadas no cotidiano das escolas pode favorecer a formação de um professor reflexivo, enraizada no curso que o habilita para exercer a profissão.

Complementando as discussões apresentadas, Jacira Roza (2005) buscou averiguar a manifestação do ensino e a vivência da pesquisa por docentes e discentes em dois cursos de formação de professores, de duas universidades: uma pública e outra privada. Esta pesquisadora conclui seu estudo reconhecendo que a pesquisa nos cursos de formação docente ainda é muito incipiente, configurando-se como um desafio, “(...)visto as limitações para implantação ou implementação deste processo (...)” (ROZA, 2005, p.142). Contudo estes fatores não inviabilizam a existência desta prática, tanto que entrevistou quatro professores das instituições investigadas que trabalham com esta perspectiva de formação.

Estes professores analisados propõem projetos de pesquisa a serem desenvolvidos com os alunos em suas disciplinas. As implicações desta perspectiva de formação é apontada pelos próprios professores que afirmam que os alunos envolvidos apresentam “(...)perfis diferenciados daqueles que não tiveram esta oportunidade.”(ROZA, 2005)

Pode-se, a partir do estudo de Roza (2005, p. 77), depreender acerca do que seja uma formação de professores na perspectiva da pesquisa:

(...) Refletir sobre aquilo que foi vivido no ambiente concreto, na dinâmica do processo e, buscar fundamentação teórica para esta prática permite ao professor-pesquisador um movimento dialético de construção do conhecimento acerca de si mesmo e de sua ação, que corrobora na elaboração de questionamentos e dúvidas que fertilizarão este “novo fazer” com um “novo olhar”.

No contexto brasileiro, a perspectiva de formação do professor pesquisador, manifesta-se nos currículos dos cursos a partir da década de 1990, conforme o apanhado histórico feito por Pereira (2000). Segundo o autor, as mudanças que ocorrem na educação são influenciadas principalmente pelas transformações que estão decorrendo no cenário internacional¹⁹.

¹⁹ Discussão que será apresentada a seguir.

O que se pode perceber, de maneira geral, é que todas as modificações pelas quais passaram o conceito de formação profissional refletem formas diferentes de conceber esse processo.

Nesta dissertação apresento estas diferentes perspectivas de formação docente, pois me senti desafiada com as palavras de Veiga (2002). Esta solicita que devemos denunciar as perspectivas tecnicistas de formação e, mais que denunciar, há necessidade de contrapor novas perspectivas para a formação docente.

Imbuída deste desafio é que esta pesquisa caracteriza-se por ser uma investigação propositiva. Interessa muito mais do que denunciar as perspectivas tecnicistas de formação, propor uma forma alternativa. Esta é a principal diferença do estudo de Deise Müller (2006), uma investigação realizada por uma colega do grupo de pesquisa na qual estou inserida.

Naquele estudo a colega investigou as reformas curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física ocorridas em duas universidades. Tomou como base de investigação como tais Instituições se organizaram para atender as demandas legais constantes nas DCNFPEB. Verificou-se que a intenção da autora foi constatar se a concepção adotada pelos documentos legais se manifestava nos currículos estudados.

Müller (2006) concluiu seu estudo observando que as Instituições apresentam dificuldades na apropriação do conceito de professor reflexivo na prática do professor universitário. Igualmente há ainda um distanciamento muito grande do que consta nos documentos da universidade e o que ocorre na prática cotidiana em sala de aula, vindo assim a confirmar o que comumente se ouve a respeito de no papel estar uma proposta teórica que na prática não se concretiza.

Com a exposição do objeto de estudo da citada autora é possível ver semelhança com os estudos a que esta investigação se propôs a fazer. Os estudos assemelham-se quanto às investigações das reformas curriculares ocorridas em Cursos de Licenciaturas a partir das proposições das DCNFPEB, no que se refere ao aspecto da formação de um professor reflexivo. Entretanto, diferenciam-se na escolha das licenciaturas bem como das Instituições investigadas; na crítica do documento legal analisado e na proposição da formação do professor intelectual crítico reflexivo.

Na busca por propostas de formação de professores que se encaminhem para a perspectiva defendida por esta pesquisa: uma formação que contemple

dimensões ético-política, teórica, técnica e cultural, encontrou-se a perspectiva de formação do professor como agente social, defendida por Veiga (2002, p. 82-83):

(...) defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (...) A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Uma formação que contemple a perspectiva do professor como agente social requer: construção e domínio sólidos dos saberes da docência; unicidade entre teoria e prática; ação coletiva; autonomia aspirando como controle sobre seu trabalho.

Na esteira desta perspectiva de formação docente, encontrou-se igualmente o estudo de Scheibe (2002) que se utiliza dos princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Assim defende uma formação pautada em sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar e integração da concepção de educação continuada.

Juntam-se a esta proposta de formação os estudos de Giesta (2001) e Freitas (1999).

Ao apresentar esta perspectiva de formação têm-se a clara idéia de que assim se está retornando à perspectiva apresentada na década de 1980 por Freire. Reitero que a perspectiva defendida por esta dissertação toma como base teórica os estudos de Freire (2000); Frigotto (1996); Giesta (2001) e Veiga (2002) embasados na racionalidade prática (KRAHE, 2000).

É necessário esclarecer igualmente que ao apresentar esta perspectiva de formação têm-se a clara idéia que está se definindo os propósitos da escola e da educação. Assim, reitero, novamente, que esta pesquisa assume a educação dentro de uma perspectiva crítica e emancipadora, restabelecendo "(...) as condições de autonomia, de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito e do ambiente social" (PUCCI, 1994, p.50), embasado na Teoria Crítica.

No que tange aos propósitos da escola, a esta cabe "(...) ter o compromisso com a constituição das estruturais mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem condições necessárias à tomada de consciência (...)" (PRESTES, 1994, p.98)

Ao delinear as idéias tal como se fez , no que tange aos propósitos da escola, concebe-se este espaço de formação, conforme os entendimentos apresentados por Giroux (1986, p. 157):

(...)embora não haja dúvida de que as escolas são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias (...)

Estas idéias são importantes, pois ajudam a compreender os apontamentos iniciais quando da afirmação que a formação de professores implica em questões de múltiplas naturezas constituindo-se um processo multifacetado.

Tal idéia acerca da formação docente implica aceitar que há saberes necessários para serem desenvolvidos nesta formação, no lugar de competências, tal como os documentos legais indicam.

A defesa por saberes no lugar de competências se dá, pois:

(...)Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto nas diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania (SCHEIBE, 2002, p. 53)

A fim de não se tornar repetitiva na análise acerca da competência, cabe salientar que será apresentado num outro momento desta dissertação um aprofundamento desta discussão.

Na busca pela explicitação do que sejam estes saberes docentes, encontrei o estudo de Tardif (2002). Este autor, em seu estudo apresenta quatro tipos de saberes que constituem o corpo de saberes necessários ao professor: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Seguindo sua descrição os saberes profissionais referem-se aos saberes ensinados nas instituições de formação docente, o que chama de saberes das ciências da educação: os conhecimentos sobre sociologia, filosofia,... as teorias de aprendizagem,... Já os saberes disciplinares correspondem a sua própria denominação, ou seja, ao saberes das disciplinas (português, matemática, história). Como saberes curriculares o autor define que são os saberes que correspondem ao exercício da profissão, tais como os objetivos, os métodos, os

conteúdos. E por fim os saberes experienciais que assim, como os disciplinares, correspondem a sua própria denominação, ou seja, são os saberes derivados da prática, da sua experiência no exercício da profissão (na comparação, no apoio e nas trocas com os colegas de profissão, na relação docente-discente, docente-docente, docentes-famílias).

Estes apontamentos, acerca dos saberes docentes, sinalizam para os entendimentos de Wielewicki et. al (2007, p.6), com o qual compartilho:

(...)que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário impõe, como indispensável, a formação continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação. Assim, longe de pensar a formação como inerentemente insuficiente, optamos pela idéia de incompletude, uma vez que cada momento ou experiência formativa abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento (...)

Ainda na intenção de mapear o referencial teórico encontrado acerca da formação de professores, no sentido de auxiliar na compreensão do objeto de estudo, outros trabalhos se apresentam como relevantes.

Marli André (2006) faz um estudo comparativo das pesquisas sobre formação de professores, através de um estudo do tipo *estado-da-arte* ou *estado-do-conhecimento*. Para isso aponta que estudos deste tipo surgiram no final da década de 1990 com o objetivo de mapear a produção acadêmica acerca do campo de conhecimento estudado.

Segundo a autora este estudo tem como objetivo dar continuidade ao mapeamento anterior, iniciado pela mesma. Para isso apresenta resumidamente os resultados obtidos naquela época, André [et al.] (1999), correspondendo à década de 90.

No primeiro estudo, André [et al.] (1999), baseou suas análises em 284 resumos de dissertações e teses, 115 artigos publicados em dez periódicos e setenta textos apresentados na ANPEd. Deste destacou-se alguns apontamentos pertinentes para a dissertação em questão: embora o número de dissertações e teses tenha quase dobrado na década de 1990, os estudos sobre formação docente não cresceram na mesma proporção, permanecendo estável, entre 5 e 7% do total dos trabalhos; dentre os temas pouco investigados aparecem as políticas de

formação e a metodologia de estudo de caso que é a que mais se evidencia nas pesquisas desta década.

Em seu segundo estudo, André (2006), conforme já apontado, faz um estudo comparativo das pesquisas sobre formação de professores, através de um estudo do tipo *estado-da-arte* ou *estado-do-conhecimento*, confrontando os anos de 1992 e 2002. Os apontamentos destacados destes estudos de André (1999,2006), de maneira geral indicam que embora tenha ocorrido um crescimento considerável tanto no número de programas como de defesas que tratam da formação docente, com enfoque nas políticas de formação, este tema ainda não tem o merecido destaque pelos pesquisadores.

Neste espaço de dez anos a autora faz algumas constatações: em 1992 foram defendidas 624 dissertações e teses, em 15 cursos de pós-graduação pelo país. Destas 35 tratavam do tema formação de professores. Em 2002, foram 1.986 defesas, das quais 502 abordavam a formação de professores, em 59 programas de pós-graduação. Dentre os temas pouco investigados ainda prevalecem os que se referem às condições de trabalho e carreira. Interessante observar nas constatações de André (2006) que embora as pesquisas de 1992 contemplem investigações sobre as políticas de formação de professores, em 2002, cresceram pouco, mesmo passados dez anos. Outro achado de seu estudo refere-se aos processos formativos. Se na década de 1990, a reflexão era vista como uma possibilidade de formação docente, nas investigações de 2002, constituem uma diretriz para os cursos.

A formação de professores, conforme apontamento anterior merece destaque, pois implica pensar nos propósitos da escola e da educação, pois auxiliam a construir as argumentações no âmbito das contribuições desta pesquisa, por vezes questionada por mim²⁰, bem como de impulsionar a dar continuidade à mesma.

Outro trabalho que se apresenta relevante é o estudo de Garrido e Brzezinski (2006), que embora se assemelhe aos estudos de André (1999, 2006) do tipo *estado-da-arte* ou *estado-do-conhecimento*, considerou não a formação de professores de um modo geral, mas procurou mapear a produção acadêmica

²⁰ Por inúmeras vezes questionei-me da relevância e contribuição de minha pesquisa para área. Foi então nas horas de desabafo com colegas que percebi que dúvidas/ crises assim, não eram privilégio só meu. Um alívio!!!

discente dos programas de pós-graduação, sobre o professor reflexivo, entre os anos de 1997-2000. Para isso as autoras definiram inicialmente o que consideravam como professor reflexivo.

Para Garrido e Brzezinski (2006) o professor reflexivo pode também ser considerado um professor-pesquisador: é aquele que investiga sua prática, reflete seu fazer, propõe alternativas,...Nesta perspectiva, dos 361 trabalhos investigados 153 se baseavam nos pressupostos teóricos do movimento do professor pesquisador. Suas conclusões revelam que:

- a perspectiva do professor-pesquisador é recente: não aparece no Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, no período de 1990-1996
- apesar dos diferentes enfoques, houve concordância quanto à valorização e complexidade do trabalho docente, sobre a qualificação da formação de professores, a ser realizada em nível superior e sobre a necessidade de formação permanente; e
- foram considerados indicadores de qualificação dos cursos de licenciatura os seguintes aspectos: a)efetiva articulação entre teoria e prática; b)formação do professor-pesquisador, capaz de refletir e pesquisar sua prática, de investigar as dificuldades de aprendizagem e de propor alternativas; e c)preparo político-pedagógico para a compreensão crítica e questionadora (...)

O que se pode novamente depreender destes estudos é que a proposição apresentada por mim, nesta dissertação, a qual seja, de investigar a formação de professores pelo viés das políticas de formação, considerando o que os documentos legais apontam como concepção de formação, no caso, o professor reflexivo, é relevante para área, dentre outros aspectos.

As discussões até aqui apresentadas tratam de uma maneira geral a respeito da formação de professores. A fim de não se tornar generalista quanto ao objeto de

estudo a que me propus investigar nesta dissertação, apresento uma discussão específica sobre as licenciaturas²¹.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS

Acerca da discussão sobre as licenciaturas, é notório o destaque dado ao estudo coordenado por Candau (1987). O presente estudo é referência por se tratar da primeira grande pesquisa de Estado do Conhecimento sobre as licenciaturas.

Embora se tratar de um estudo da década de 1980, este é pertinente no momento atual, pois além de apresentar um contexto histórico da origem dos cursos de licenciatura em nosso país, elenca o que na época já era apresentado como problemas nestes cursos. Segundo este estudo, os problemas apresentados na década de 1980, nos cursos de licenciaturas são praticamente os mesmos desde sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia na década de 1930: falta de articulação entre o conteúdo pedagógico e o específico; falta de uma visão integradora da formação, pensando no tipo de profissional que se pretende formar, falta de uma maior unidade entre teoria e prática...

Carvalho e Vianna (1988) aprofundam o estudo dos problemas levantados por Candau (1987) e identificam que a falta de co-responsabilidade entre as Faculdades de Educação e os Institutos específicos ocasionam a desarticulação dos conteúdos específicos e pedagógicos. Sugerem, como interface entre estes dois grupos de disciplinas as disciplinas integradoras (prática de ensino, didática especial,...) a ser assumido pelos dois setores.

Numa leitura mais abrangente dos problemas enfrentados pelas licenciaturas, Balzan e Paoli (1988) afirmam que há relação direta da formação de professores às dificuldades gerais enfrentadas pela educação. Segundo os autores, ignorar tal relação “seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independente daquilo que se passa no contexto de vida

²¹Sabe-se que a discussão a respeito das licenciaturas é redundante no momento em que são também cursos de formação de professores. Evidentemente, muitas das questões aqui postas poderiam se aplicar à formação do professor de educação infantil ou de séries iniciais do Ensino Fundamental. O que se quis no momento foi apenas dar ênfase ao professor especialista.

e condições de trabalho do professor” (BALZAN, PAOLI, 1988, p.149). Consideram em suas análises o discurso do governo federal onde a educação tem sido valorizada ao máximo e, no entanto, buscando a execução real das políticas, verifica-se uma redução de gastos com a educação. A fim de evidenciar estas constatações, os autores, comparam o salário inicial de um engenheiro e de um professor e, encontram uma diferença de 75% do primeiro para o segundo profissional.

Duas décadas mais tarde, um trabalho que contribui para estas discussões é a pesquisa de Biasus (2006). A autora em seu estudo de mestrado investigou quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS procurando analisar a formação de professores – delineando assim um perfil da situação atual dos cursos de licenciaturas; e como ocorreu o processo de implantação das DCNFPE. Tratou de investigar como tais Instituições se organizaram para atender as demandas legais constantes nas DCNFPEB, ou seja, o processo de Reformulação Curricular destas Instituições.

Biasus, ao traçar o perfil das licenciaturas, consegue pontuar alguns problemas que se repetem em todas as Instituições: falta de professores; variadas interpretações a respeito da lei, falta de espaço para prática de ensino e o estágio, resistência de alguns professores à mudança;... Frente a estas dificuldades apresenta alguns desafios a serem enfrentados, tais como: a construção de um paradigma que integre ensino e pesquisa nos Cursos de licenciaturas; a permanência de estudos e discussões sobre as políticas de formação de professores; avaliação de como estas mudanças se efetivarão nos Cursos de Licenciaturas na prática; comprometimento de todos os envolvidos com os Cursos de Licenciaturas;... Como iniciativa bem sucedida, a autora menciona a experiência da UFRGS em constituir uma Coordenação para os Cursos de Licenciaturas – COORLICEN.

Especificamente sobre a licenciatura de Matemática, destaca-se um estudo organizado por Adair Nacarato (2006) analisando a pesquisa realizada pelo Grupo de estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), vinculado ao Centro de Estudos e Memória em Educação Matemática (CEPEM) da Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas -UNICAMP.

O presente estudo aponta que em 25 anos de pesquisa – 1978 a 2002, foram encontrados 112 trabalhos que tratam especificamente sobre a formação de

professores de Matemática. Em suma estas pesquisas revelam que a formação de professores de Matemática não difere muito da formação em outras áreas do conhecimento.

Com efeito, as pesquisas mais recentes corroboram com as críticas e denúncias realizadas desde a década de 1980 sobre os cursos de licenciatura. É fato também que há uma produção muito tímida de pesquisas em outras áreas específicas da licenciatura, exceto a licenciatura de Educação Física.

Pereira (2000) em seu livro dedica um capítulo a analisar os principais problemas das licenciaturas apontados por outros autores, num estudo tipo Estado do Conhecimento. Conclui que estes problemas “podem ser considerados dilemas”, pois persistem desde sua origem sem solução. Resumidamente poder-se-ia apontar destes problemas que: a separação entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, consiste no que já foi referido acima; bacharelado x licenciatura, consiste na separação do ensino para a licenciatura e, ao bacharelado atividades de pesquisa e por fim a desarticulação entre teoria e prática, que consiste em afirmar que o que os professores recebem, como formação para sua carreira, não os respalda com os saberes de que realmente necessitam para executar a sua profissão.

Na mesma época Krahe (2000) desenvolveu sua tese mostrando que as reformas propostas nos anos 1990 no Brasil e Chile para os cursos de licenciaturas respondiam a demandas externas dentro de políticas supranacionais que não se refletiam em efetivas modificações nas racionalidades subjacentes aos cursos de licenciaturas.

Nesta direção esta dissertação vem corroborar no sentido de não só apontar os problemas enfrentados pelas licenciaturas, mas sinalizar uma perspectiva de solução.

Acredito que o discurso apresentado nos documentos normativos para a formação de professores se encaminha na direção de superar estas dificuldades. No entanto, esta pesquisa também sinaliza que desvelando este discurso encontram-se proposições inovadoras, todavia aquém de uma proposta emancipatória, perspectiva que defendo neste trabalho.

4 TECENDO A VINCULAÇÃO ENTRE O ECONÔMICO E A EDUCAÇÃO: O DISCURSO POSSÍVEL ATRAVÉS DA NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS

Por sentirmos as implicações e influência das estratégias econômicas adotadas ao longo do séc. XX, em nossa sociedade atual, considera-se relevante descrever tal momento histórico, destacando, deste período, as políticas educacionais e priorizando, como base desta discussão, as políticas de formação de professores. De maneira geral, as discussões acerca das políticas de formação de professores, conduzem a um entendimento de que tais políticas são balizadas por estratégias econômicas, entendidas neste texto como reflexo de políticas neoliberais. Muito se tem escrito sobre o neoliberalismo, não é intenção aqui refazer tais discursos tornando-se repetitivo. Interessa destacar a importância de se compreender a natureza e o sentido que este processo assume, na tentativa de explicitar o que se tem evidenciado a partir das leituras: os fundamentos orientadores das propostas oficiais de formação docente, ou seja, desvelar a intencionalidade desta política.

Pretendo, a seguir, apresentar o aprofundamento das idéias acima lançadas tomando para isso a perspectiva de um posicionamento crítico²², conforme nos apresenta Helena Freitas (1999, p. 29):

(...)A formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da Educação Básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e, fundada nos princípios de uma formação com qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais.

Esta denúncia, por ser pertinente ao momento atual em que vivemos, poderia ser considerada uma declaração contemporânea, se não fosse pela data que compromete tal afirmação.

As discussões deste período particular do capitalismo, centram-se na redefinição das políticas mundiais – que busca novos modelos de acumulação; redefinição do papel do Estado, atingindo diretamente os países e suas polític

²² Posicionar-se contra o discurso que está posto, ao discurso tradicional que se posiciona a favor da reprodução e legitimação do sistema capitalista, ou seja, posicionar-se contra a lógica vigente.

mais direcionadas para o atendimento da população e alterações nas políticas públicas de educação.

Destas discussões Pablo Gentili afirma: (1996, p.16):

A possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidos por tais políticas.

Ciente do compromisso com as próximas gerações, e com a formação dos professores dos próximos 30 anos, cabe, nesse particular, explicitar que somente uma formação de professores como a defendida por Freitas (1999), bem como uma educação pública de qualidade, nos darão instrumentos para criarmos um fator contra-hegemônico, com o que vem se delineando.

Quase dez anos se passaram e os debates não foram encerrados, nada está definido, há ainda muito para se fazer.

4.1 CONSIDERAÇÕES

Parte-se do final do século XX, a fim de explicitar como é possível, na atual sociedade, perceber as implicações e influências das estratégias econômicas adotadas naquele período, pois conforme afirma Vera Peroni:

Os anos de 1990 ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles em que se aprofundou o processo de inserção no mercado globalizado e pela aplicação das políticas neoliberais (2003, p.11)

A inserção dos países latino-americanos (destacam-se Chile, Venezuela e Brasil) nesta nova ordem enraizou-se em dois pontos: a) porque dependiam dos recursos vindos do Banco Mundial²³, e b) para não ficarem excluídos deste processo de mundialização que segundo esta agenda, significava modernização e

²³ “O nome completo do Banco Mundial é Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Ele foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. À medida que os países foram se reconstruindo o BIRD passou a orientar seus empréstimos para o desenvolvimento dos países menos industrializados (ARRUDA, 1996, p.45-46). Constituiu-se com mais quatro instituições : AID, IFC, AMGI, CIADI. Para mais informações ver Moronisi (2003); Arruda (1996)

crescimento econômico para estes países (MELO, 2004; COSTA,2005; TORRES, 1996; ROMERO; CALDERANO, 2008). A fim de pleitear uma adesão maior e para argumentar junto a estes países de sua situação, o Banco Mundial²⁴ utilizou-se da imagem dos países desenvolvidos, como meta a ser alcançada. A integração destes países, se configurava, nos argumentos do Banco Mundial, como o único meio de alcançar o tão desejado progresso e assim, afastar as condições de pobreza a que estavam submetidos.

Tratando-se mais especificamente das ações do Banco Mundial, Maria Clara Soares (1996, p.15) afirma que este:

(...)exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Soares (1996) reitera também que as iniciativas de intervenção do Banco Mundial para com estes países em desenvolvimento se dão quando estes solicitam seus empréstimos, e este “passa a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos”(SOARES, 1996, p.21)²⁵

Considerando tais elementos, o Banco Mundial passa a interferir na formulação das políticas internas dos países financiados. Estas iniciativas de intervenção são medidas de ajuste, aos moldes do Banco Mundial, que se materializam através das políticas.

Essa intervenção, segundo Peroni, é visível, por exemplo, diante da existência de um documento elaborado pelo Banco Mundial para cada país em específico que tome seus empréstimos. Este documento “(...)além dos planos para as reformas econômicas ou ajustes estruturais descreve também projetos de investimento” (2003, p.98).

²⁴ A fim de esclarecimentos para posterior leitura do texto, cabe informar que temos conhecimento que as ações do Banco Mundial, não são individuais e sim, ações conjuntas com demais organismos internacionais de financiamento, tais como: FMI (Fundo Monetário Internacional) e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Neste trabalho utiliza-se à definição de Banco Mundial, para este conjunto de organizações.

²⁵ Não se pode desconsiderar que por mais que o BM aparente preocupação com a pobreza dos países, autodenominando seus empréstimos de “cooperação”, este é uma instituição financeira e como tal visa lucro, por isso a crítica apresentada por Marília Fonseca (1995) acerca dos empréstimos do BM com altos juros.

Diante de tal afirmação, vale ressaltar aqui o alerta feito por José Coraggio (1996) a respeito desta política do Banco Mundial:

Se o que o Banco Mundial oferece são principalmente idéias, e estas idéias vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades futuras (...) é preciso analisar em detalhe como essas idéias são produzidas e qual sua validade (CORAGGIO, 1996, p. 75)

Diante desse cenário, questionou-se: Quais as idéias subjacentes nestas proposições? Quais são os caminhos trilhados na busca de legitimação destas reformas? Em que estes entendimentos, que são relevantes, colaboram para a compreensão da intencionalidade acerca da reflexão, foco deste trabalho?

4.2 O CENÁRIO DA REFORMA

As discussões sobre a criação de um consenso para as reformas educacionais não são unânimes entre os pesquisadores e estudiosos. Entretanto, é preciso reconhecer que embora exista um discurso crítico, contrapondo a perspectiva neoliberal, há um outro movimento que apóia e fundamenta teoricamente as reformas na maneira como ocorreram. Sendo assim, no intuito de ser coerente com a perspectiva que orienta esta dissertação: a perspectiva da teoria crítica, buscamos apoio em autores como Shiroma (2004); Costa (2005); Mello (2004); Gentili (1994, 1996,1998); Gentili e Silva (1994,1996); Freitas (1999); Vieira (2002).

É importante inicialmente registrar que os estudos apontam que em nenhuma outra época se presenciou um contingente de reformas educacionais desta ordem, não só no Brasil, mas também nos demais países da América Latina. Também não se pode afirmar que este foi um processo limitado a uma determinada época, década de 1990, pois ainda hoje vivenciamos um contexto reformista, levando em consideração as últimas normativas legais – criação dos IFet's e Minuta criando um Sistema Federal de Formação de Professores.

Os estudos de Sacristán (1996) e Popkewitz (1997) nos indicam que a palavra 'reforma' abrange diferentes conceitos e denominações. Cabe explicitar que o conceito de reforma utilizado nesta dissertação abarca os entendimentos e textos

de Popkewitz (1997) que afirma: “(...) a reforma é melhor entendida como um processo de regulação social.” (POPKEWITZ, 1997, p.12). Ou ainda, “(...) a reforma estabelece relações (...) da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem.”(POPKEWITZ, 1997, p.13). Noutras palavras, a reforma pode modificar a visão de mundo dos indivíduos.

Assim como os estudos de Popkewitz conferem destaque aos textos administrativos - entendidos como poder simbólico codificado e constituído na escrita; um mecanismo de regulação social - a atual reforma nos sistemas educativos brasileiros dá muita importância ao texto formal. O estudo aqui desenvolvido parte do estudo de um texto legal, que regulamenta a formação docente no país.

As discussões sobre a criação de um consenso para as reformas²⁶, sob a ótica dos que apóiam a reforma das licenciaturas brasileiras, apontam para dois aspectos fundamentais: primeiro que havia uma nova sociedade emergente nos países latino-americanos, frente aos avanços tecnológicos, necessitando modernização; segundo, que estes países estavam submersos em uma enorme crise que afetava todos os setores destas sociedades, mantendo-os então em patamar de subdesenvolvimento. É preciso observar, todavia, que esses argumentos não se excluem mutuamente, ao contrário, articulam-se, formando o consenso de que esta agenda de reformas significava o tão desejado progresso, modernização e crescimento econômico para assim, afastar as condições de pobreza a que estavam submetidos os países, conforme já explicitado anteriormente.

Tratando então de demonstrar o quão atrasados estavam os países em relação, ao chamado grupo do Primeiro Mundo, o Banco Mundial juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO -, cria diversos programas internacionais de avaliação, como parâmetro de referência, para argumentar junto aos países menos industrializados sobre suas situações.

Com um conjunto de estudos e dados, o Banco Mundial apresenta as seguintes conclusões: nos países subdesenvolvidos as taxas de analfabetismo são muito altas, se comparadas às taxas internacionais, e mais especificamente, às dos

²⁶ Importante destacar que o texto a seguir constitui-se dos argumentos utilizados a fim de criar um consenso para as reformas, bem como de críticas a este movimento, proposição deste capítulo.

países desenvolvidos; segundo Shiroma (2004) os dados levantados também indicam que há, nestes países, um bilhão de pobres. Estes, segundo argumentos do Banco Mundial, assim o são basicamente pela falta de qualificação e de estudos, influenciando sua empregabilidade²⁷. Fica evidente com estes apontamentos e nos documentos emitidos pelo Banco Mundial, desta época, a preocupação com a educação acreditando ser esta uma oportunidade de ascensão social e econômica dos cidadãos²⁸. Instruídos, os cidadãos estariam melhores capacitados para conseguir um emprego, aumentando conseqüentemente sua renda e diminuindo as taxas de pobreza.

Analisando estas idéias, Soares (1996, p.30) descreve que:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação

A educação é pauta então de diversos encontros mundiais: Mesa Redonda Européia, 1989; Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien/ Tailândia 1990; Relatório Delors; Dakar, 2000; DESECO²⁹ – Genebra 2002³⁰

Com estas “novas políticas mundiais”, havia a compreensão de que seriam necessários investimentos em educação básica³¹, visto a quantidade de analfabetos diagnosticados pelas avaliações. Mas não qualquer educação, era preciso reestruturar a educação, para que esta atendesse aos novos interesses emergentes, ou seja, a preocupação central era com o tipo de sujeito que deveria ser formado - quais competências e habilidades deveriam ter os novos sujeitos, para que pudessem trabalhar no novo milênio (MAUÉS, 2003). Há, segundo estes argumentos, a necessidade de uma nova formação e novos conhecimentos, visto que havia a compreensão da existência de uma nova sociedade, frente aos avanços tecnológicos.

²⁷ Outra idéia subjacente neste pensamento é de responsabilização do indivíduo pela sua condição social (FACCI, 2004; LAVAL, 2004), ou do sistema educacional pelo desemprego, desreponsabilizando o verdadeiro culpado, o sistema econômico.

²⁸ Para ver profundamente esta questão de como o Banco Mundial considera a educação como instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, ler Torres (1996); Coraggio (1996); Melo (2004).

²⁹ Programa de Definição e Seleção de Competências – servindo como novos indicadores.

³⁰ Para aprofundar as discussões referentes a estas reuniões ver Melo (2004); Shiroma (2004)

³¹ Ver nota de rodapé nº 7, nesta dissertação página 26

Assim, a UNESCO, que tinha como presidente Jacques Delors, juntamente com o Banco Mundial, publicou um relatório apresentando eixos norteadores da educação para o século XXI. Esses eixos foram considerados os quatro pilares ou competências pelos quais a educação deveria ser norteada: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Sendo coerente com a perspectiva adotada e apoiando-se nos autores que fundamentam esta discussão, o que tacitamente se percebe nessas ações é que, ao chamar estes países, o Banco Mundial não propõe discussão, conforme nos apresenta Gentili (1994,1996,1998); Silva (1994), Melo (2004); Shiroma (2004). Estes encontros servem para explicitação das ações que estes países deveriam assumir para atingir o tão esperado desenvolvimento. A respeito dessas orientações cabe observar que são muito mais ações prescritivas, em forma de “cartilha”, do que propriamente apontamentos para discussão.

Ainda das “novas políticas educacionais” é possível perceber que se tornou lugar comum nos discursos dos promotores deste ideário neoliberal para a educação que vivemos numa Sociedade do Conhecimento. Justificam este termo enfatizando que principalmente na última década houve uma democratização do acesso às informações devido principalmente à expansão da internet³². Afirmam também que, por estarmos numa sociedade com velozes mudanças, frente aos avanços tecnológicos, devemos considerar que a sociedade do conhecimento é uma *sociedade de aprendizagem*.

Este imperativo, segundo seus defensores, demanda que devemos estar em constante aprendizagem para que possamos acompanhar as transformações que vêm ocorrendo em todos os setores da sociedade.

Na contraposição desta perspectiva teórica, encontra-se em Christian Laval (2004) as críticas a esta aprendizagem ao longo da vida, dizendo ser este um argumento Pós-Moderno de destruição da escola – pois os conhecimentos acumulados ao longo da humanidade são desnecessários e inúteis; aponta desmerecimento do local da escola, já que várias instâncias como família, empresas, são consideradas como locais possíveis de aprendizagens.

³² Há que se lembrar que esta dissertação parte de um posicionamento crítico frente a estes discursos, por isso lança-mão de argumentos contrários a esta posição. Primeiramente que informação não é conhecimento. O conhecimento deriva de uma informação, mas não são sinônimos. Questiona-se o quanto também a intenção foi de democratizar o acesso a informação, ou seja, foi uma estratégia de mercado para vender computadores, acesso a internet,...

Nesta mesma linha crítica, tecendo uma análise sobre a Sociedade do Conhecimento, G. Frigotto (1995) afirma que este conceito é a reconfiguração e resgate da teoria do capital humano.

Entretanto é preciso reconhecer que embora existam contradições expressas nas diferentes abordagens apresentadas pelos teóricos que defendem o ideário neoliberal, cabe, nesse particular, explicitar que este movimento do real, ou seja, reconfigurações na sociedade, mudança de paradigma econômico, merece investigação.

O fato é que é inegável a constatação de uma nova configuração da força de trabalho conforme anunciam Laval (2004); Maués (2003); Freitas (1999); Frigotto (1995,1996).

De acordo com estas idéias, encontramos uma análise feita por Dermeval Saviani (2007) que explicita que: “A crise da sociedade capitalista (...) conduziu a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo³³ pelo toyotismo³⁴.”(2007, p.427)

Deste entendimento da reestruturação dos processos produtivos, emerge um cenário no qual é possível considerar uma confluência entre essa visão e a noção, conforme já anteriormente apresentada de reestruturação da educação, para atender aos novos interesses emergentes, ou seja, a preocupação com o tipo de sujeito que deveria ser formado.

É neste ponto que empenho as críticas. A educação não pode se resumir a preparar para a adequação ao mundo do trabalho e a esta sociedade, discriminatória, exploradora, exclusiva. O propósito é maior, conforme apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

O fato é que partindo do exposto, qual seja de assunção da inter-relação entre o mundo do trabalho e a educação, é possível verificar, considerando um dos textos legais utilizado nesta investigação a preocupação dos redatores em estar

³³“ O modelo fordista apoiava-se na instalação das grandes fábricas (...) supunha estabilidade no emprego e visava à produção em série (...) em larga escala (...)” (SAVIANI, 2007, p. 427)

³⁴“(...) o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, (...)opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala” (*ibidem*)

sintonizados com as mudanças que estão ocorrendo, formulando assim um discurso harmonizado com a atualidade. Conforme consta no Parecer CNE/CP 09/2001³⁵:

(...)o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (BRASIL, Parecer CNE/CP 09/2001, p.3-4)

No âmbito das contribuições para a propagação do segundo aspecto que fundamenta as reformas, evidencia-se o discurso neoliberal³⁶, no qual se afirma que o modelo de Estado interventor “Estado de Bem Estar Social”, gerou uma crise fiscal, devido ao grande investimento em políticas sociais para atendimento da população. Cabe registrar aqui que este argumento é utilizado para justificar também, o quanto uma sociedade democrática se torna um problema para a economia, pois implica na garantia dos direitos e um compromisso com todos os cidadãos eleitores.

Como alternativa para a superação daquela crise, bem como a retomada do crescimento econômico, a lógica do Neoliberalismo impõe como necessidade a reforma do Estado³⁷, reconfigurando suas funções. Segundo Costa E (2005, p. 37) “(...) reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.” Nesta perspectiva, pressupõe-se que haja uma racionalização de recursos, descentralização administrativa, ênfase na administração gerencial e a idéia de Estado Mínimo. A política de Estado mínimo faz com que o Estado se retire do que antes era sua incumbência, repassando estas tarefas para a o setor privado e/ou sociedade civil. A partir da redefinição das funções do Estado são estabelecidos quatro setores de atuação:

³⁵ A importância deste documento deve-se por ser o documento que apresenta a proposta inicial das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP 1/2002. Assim se define: “Busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores” (*op cit, p.6*)

³⁶ Conforme Heloisa Gentil (2002) neoliberalismo é uma corrente de pensamento geradora de ações políticas e econômicas que se pauta na não intervenção do Estado no mercado, defendendo a idéia de Estado mínimo. Para Gentili (1995, p.230) neoliberalismo “(...)é um complexo processo de construção hegemônica que se implementa tanto por reformas econômicas, políticas, jurídicas como por estratégias culturais que visam legitimar as reformas propostas”.

³⁷ Para aprofundar este tema recomendamos a leitura de Peroni (2003).

- Núcleo estratégico: definição de leis e políticas;
- Atividades exclusivas: são as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas. Envolvem o poder do Estado: forças armadas, agências de fomento, financiadoras, arrecadadora de impostos.
- Serviços não-exclusivos: todos os serviços que o Estado provê, mas também podem ser oferecidos pelo setor privado: educação, saúde, segurança,...
- Produção de bens e serviços: formado pelas empresas estatais. (BRESSER PEREIRA, 2003., p. 33-34)

Percebe-se então que a educação, dentro destes novos ajustes, enquadra-se num serviço não exclusivo do Estado. Com isso concebe-se a educação, não mais como um direito, mas um serviço, que pode ser assumido também pela iniciativa privada. ou seja, observa-se uma política de mercantilização da educação³⁸

Em recente análise crítica deste período particular do capitalismo, estudos diversos fazem referência aos argumentos utilizados por este ideário, que mostra a educação não mais como um direito, mas como um produto, ou seja, um bem de consumo que tem valor – podendo ser comercializada. Com isso as instituições educacionais tornam-se um ramo rentável (PORTELA, 2008; SAVIANI, 2007). Dentre os autores³⁹ que tecem críticas a este modelo que se delineia para educação, encontramos nos estudos de Laval (2004) o maior representante. Em seu livro apresenta uma profunda discussão onde descreve como o neoliberalismo justifica a decadência da educação pública sob a demanda do Estado, e como a inserção da escola no mercado permitirá o aumento do nível geral da educação e melhorará a eficácia do sistema educacional. O sistema educacional, neste conjunto de constatações é visto como ineficiente e improdutivo, já que a formação realizada pelo mesmo, não estava contemplando as novas habilidades exigidas dos trabalhadores - frente ao avanço tecnológico, as novas demandas empregatícias.

Em contrapartida ao segundo ideário político produzido, qual seja da crise do Estado, encontram-se os estudos de Peroni (2003). Segundo esta autora, a crise real é a crise do capital, não do Estado. Com a crise na acumulação do capital há a necessidade de se reordenar a economia para que esta volte a obter êxito. Nesta lógica, o Estado é acusado de ser o principal culpado pela crise.

³⁸ Este tópico foi apresentado em outro momento da dissertação, o qual seja, da expansão do Ensino Superior.

³⁹ Juntam-se a estas críticas, as análises de Peroni (2006); Bazzo (2000); Maués (2003); Shiroma (2004).

É oportuno ressaltar que compartilho dos entendimentos apresentados por Peroni (2003): que este movimento mundial⁴⁰, onde se iniciaram as discussões sobre novas políticas mundiais, são argumentos utilizados para camuflar a crise real que é do capital.

Peroni (2003, p.26), reitera também, trazendo as argumentações de Harvey (1989), que esta “nova política” não passa de uma nova roupagem para o antigo capitalismo, trata-se de um “período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo”.

Nesta conjuntura, as ações propostas, conduzem cada vez mais a perceber que tratam de ações, não para promover o bem-estar social, mas sim, para a afirmação de políticas econômicas. Dessa perspectiva, observa-se que há uma preocupação com a educação, nas políticas mundiais, mas como forma de produção de lucros – aquecimento na economia - e de manutenção do sistema posto.

A educação, nesta ótica, é concebida como um mecanismo de desenvolvimento econômico, pois habilitaria o cidadão trabalhador com os insumos necessários para estar atuando no mercado de trabalho.

Cabe, neste particular, explicitar que tal exposição não tem o aprofundamento que o tema merece, mas se fez necessário para desvelar o panorama sócio-político, visto que este é uma das peças que ajuda a montar o “quebra-cabeça”, a fim de ilustrar todo o pano de fundo que permeia as políticas de formação de professores da educação básica, bem como seu ideário subjacente.

Diante destas constatações reitera Bazzo (2006, p.25):

Para abordar o hoje polêmico tema da formação de professores da Educação Básica no Brasil é preciso falar das políticas educacionais em geral, sob cuja influência tais questões têm origem e suporte, mas principalmente compreender sua inserção numa problemática mais ampla e complexa. É preciso pois, contextualizar tal tema no âmbito das demais políticas públicas(...)tendo por cenário as profundas modificações por que vêm passando o Estado e, conseqüentemente, toda a sociedade sob a hegemonia do neoliberalismo e em pleno processo de globalização ou mundialização do capital.

⁴⁰ Lê-se no artigo de Lúcia Canimi (2006, p.59) que “O movimento do capitalismo globalizado e financeiro nasce nos anos 1970 e ganha força nos anos 1980”. Pode-se afirmar que mediante os fatos ocorridos nos anos 1990, de ordem econômica, social, atingindo nível mundial, o capitalismo viveu seu ápice. E é notório que no tempo atual ainda sentimos seus efeitos através das estratégias adotadas para sua expansão.

Refletindo sobre o contexto é possível perceber que o movimento mundial ocorrido ainda no séc.XX, influencia diretamente, através das políticas, as ações neste início de séc. XXI. Estas proposições legais, destacando as políticas educacionais e priorizando, como base desta discussão, as políticas de formação de professores, não são postas ingenuamente, mas vêm atreladas a uma forte concepção de sociedade e de desenvolvimento, orientadas pelo viés econômico.

Ao trazer estas idéias para a presente reflexão, não se quer com isso afirmar que este foi um segundo processo de colonização⁴¹, conforme alerta Luis. A. Gandin no artigo “Reformas Educacionais e Curriculares no Contexto Brasileiro”. Segundo este autor e de acordo com o que se tem apresentado, a influência neoliberal na política educacional brasileira se deu muito mais por convencimento, do que propriamente transposição das políticas globais, o que geraria enormes conflitos com os movimentos sociais.

Gandin (2003, p. 58) assim explica este processo:

(...) o bloco hegemônico precisa conectar o seu discurso com a vida prática de cada sociedade(...). Este é o trabalho cultural que o bloco hegemônico precisa constantemente reproduzir: estabelecer o seu discurso como algo que “faz sentido” (...) como uma forma natural de pensar (...)

Sendo assim e conforme é apresentado a seguir, o governo apropria-se das discussões que vinham fazendo os movimentos em prol da educação no país, usando a linguagem e as práticas cotidianas, mas esvaziando as proposições de seu significado prévio e rearticulando-as ao contexto sócio-econômico.

Neste movimento de apropriação das discussões e rearticulação dos conceitos, ocorre que muitas vezes os grupos não reconhecem suas propostas, reagindo com descaso às novas proposições.

Ainda deste contexto vale ressaltar que esta discussão apresentada serve para explicitar a lógica das políticas educacionais *até hoje*. Isto porque vivenciamos nos dias atuais a crise deste modelo neoliberal que, conforme visto, influenciou diretamente as políticas. Por isso foi necessário apresentá-lo. Não se pode afirmar com precisão, mas esta crise, muito provavelmente implicará em modificações em todas as ordens, rupturas com os padrões atuais que não deram conta de explicar teoricamente nem promover o sucesso econômico. São cada vez mais válidas as

⁴¹ Nesta concepção considera-se os sujeitos como objetos e a instituição das idéias de forma impositiva.

afirmações de Souza Santos (2002), acerca de que vivenciamos um tempo de transição. Sabemos de onde saímos, mas não para onde vamos... O tempo dirá...

4.3 POLÍTICAS COMO DISCURSOS E COMO TEXTOS

Aqui no Brasil, a década de 1990, a então chamada “década da educação”, foi marcada pelo período de reformas, relacionado com o processo de ajuste estrutural do capitalismo⁴² e a reorganização da economia e das políticas sociais⁴³. Para justificar a implantação das reformas na área da educação, o governo se apropria do discurso internacional de uma nova sociedade, do discurso da crise de modelo de Estado Interventor e dos resultados obtidos nas avaliações da educação comparadas internacionalmente. Diante deste contexto constatou-se uma profunda crise na educação nacional, necessitando esta melhorar seus índices.

Examinando o tema deste ponto de vista, acredito seja oportuno trazer as afirmações de Vieira (2002), que reitera o argumento da inter-relação entre o processo de reorganização da economia e a educação, onde diz: “Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais” (VIEIRA, 2002, p. 19).

No que diz respeito às políticas educacionais, e aqui mais precisamente às políticas de formação de professores, tema desta dissertação, as reformas empreendidas nesta área seguem a lógica já explicitada anteriormente⁴⁴

Tratando-se mais especificamente a respeito desta reforma, Bordas (2004b, p.3) em uma análise empreendida acerca de tais ações governamentais, afirma:

⁴² Para um maior esclarecimento utiliza-se a definição de Carlos Torres (1995, p109.): “O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo BM.”

⁴³ De acordo com Vieira (2002, p.14) podemos afirmar que a política educacional “é uma manifestação da política social”.

⁴⁴ Sobre a adesão do país as políticas do BM, cabe destacar que por mais dependente que seja dos empréstimos daquela instituição, houve o movimento de adesão também, porque a elite política e econômica local, sentia-se beneficiada por tais propostas (FRIGOTTO, 1984).

(...) tratava de estabelecer uma ampla e radical reforma no sistema educacional brasileiro, desde o ensino fundamental até o superior, incluída a formação de professores, considerados pela voz oficial como os principais responsáveis pelo mau desempenho escolar de crianças e jovens brasileiros (...)

Assim, na materialização das discussões que vinham sendo feitas, tem-se como marco inicial deste período de reformas educacionais, a aprovação da lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN⁴⁵. Como nosso enfoque de discussão não será esta legislação, mas alguns documentos legais decorrentes dela, cabe esclarecer que há uma vasta literatura que discute e aprofunda questões desta lei. Sugerimos a leitura de Bordás (2004); Freitas (1999); Melo (1999); Brzezinski (1997).

Para a problematização que proponho nesta dissertação faz-se necessário referendar dois pontos a respeito desta lei, além do que já foi citado acerca de sua importância como marco inicial para o período de reformas na educação brasileira: primeiramente não é demais lembrar que a aprovação desta lei, constituiu-se numa afronta aos debates que vinham sendo feitos por movimentos empenhados numa escola pública e formação de professores de qualidade (FORUMDIR/ANPED/ANPAE), visto que sua aprovação não ocorreu conforme o regimento que regula a tramitação de projetos no Senado (RIBEIRO, 2000). De forma aligeirada, suprimindo processos e desmerecendo esta discussão, o governo faz a aprovação da LDBEN em 1996.

A maneira como foi conduzida a aprovação da lei, remete a duas discussões já apresentadas anteriormente: 1º) na aplicação das políticas neoliberais não há espaço para grandes debates com a sociedade; 2º) cada vez mais se percebe que se tratam de ações que não visam promover o bem-estar social, mas servem para atender a lógica do capital.

Um segundo ponto, ainda sobre a LDBEN, trata da estruturação do discurso por parte deste documento, dos entendimentos do governo, de que havia uma

⁴⁵ A fim de simplificar a escrita do nome que intitula a referida lei, adotaremos a utilização da sigla LDBEN.

desprofissionalização⁴⁶ do magistério. Estas afirmações são facilmente comprovadas pelo que consta nos artigos 61 a 63 da LDBEN, que tratam da determinação da formação dos professores e a criação de um novo espaço para sua formação: os Institutos Superiores e o Curso Normal Superior.

A análise empreendida a seguir, busca explicitar estas idéias e contribuir com os propósitos aqui apresentados. Para isso, parti do seguinte questionamento: Em que estes artigos contribuem para pensarmos sobre o discurso de desprofissionalização decorrendo na criação de diretrizes curriculares para os cursos de formação docente?

Cabe neste particular, esclarecer que não tenho por proposição levantar um juízo de desmerecimento frente aos documentos legais que normatizam a formação de professores, pois há a compreensão, nesta pesquisa, que em nenhuma outra reforma se presenciou uma flexibilização dos processos formativos como as atuais propostas de formação de professores. Conforme análise de Krahe (2000), as outras reformas educacionais privilegiavam um ensino técnico, voltando-se basicamente ao ensino de métodos e técnicas de ensino. A intenção é tão somente evidenciar os limites destas propostas bem como sinalizar algumas possíveis inovações para a área.

4.3.1 Consolidação de um novo espaço para a formação docente⁴⁷

Desconsiderando as críticas que vinha recebendo, bem como as discussões travadas por movimentos em prol da universidade como local de formação docente, o governo brasileiro anunciou o Decreto 3.276/99, a fim de efetivar o que constava nos artigos 61 a 63 da LDBEN. Neste decreto a formação de professores para a Educação Básica, no Brasil, que vinha sendo feita pela universidade, passaria a ser

⁴⁶ Cabe esclarecer que não é intenção discutir se o professor é um profissional, semi profissional, até porque não há consenso nesta discussão, bem como o termo profissão que sugere várias interpretações. Sugere-se a leitura de Enguita (1991); Popkewitz (1995); Costa, M (1995), entre outros, para aprofundamento desta temática. No desenvolvimento dos estudos, foi possível localizar este conceito apropriando-se das reflexões produzidas por estudiosos e das inferências a que se chegou após estas leituras e discussões.

⁴⁷ O fato é que tanto desta discussão como a seguir, não são explicitadas pelo governo. Das ações, das normativas legais implementadas é que é possível inferir este posicionamento.

realizada *exclusivamente* nos Institutos Superiores de Educação. Desta forma se retirava da universidade essa missão, sob o argumento de que estas não estariam contemplando uma formação docente de qualidade, refletindo no desempenho de estudantes da educação básica. Desempenho verificado pelas já citadas avaliações, e mais recentemente medidos pelo IDEB.

Ao retirar a formação de professores da Universidade, foram adotadas duas posturas, no mínimo curiosas. Primeiro, uma postura elitista da Educação Universitária, ou seja, não é qualquer curso que pode ser considerado um curso universitário; implicando na segunda idéia, de que Educação Universitária é para a formação de cientistas e pesquisadores, visto ser este um espaço designado principalmente para a pesquisa, o que na compreensão dos reformadores, não é o caso dos professores. Conforme essa concepção, basta ao futuro professor que ele “transmita” os conhecimentos que os pesquisadores produzem. De acordo com essa visão, a formação de professores é vista como preparação técnica, de treinamento (BAZZO, 2000; KUENZER, 1999; BORDÁS, 2004b). O tripé (ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO) em que está embasado a formação superior dos professores é desmantelado.

A este respeito Kuenzer (1999, p. 182) afirma: “Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência (...) reduzindo o professor a tarefeiro.”

Esses, talvez, sejam os motivos que levaram Bazzo (2006, p.40) a assumir uma perspectiva crítica dos textos legais, que orientam a formação de professores:

Assim, podemos dizer que a (re)criação dos Institutos Superiores de Educação e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no conjunto das determinações de ajuste do Estado, significam um maior rebaixamento da formação de professores na hierarquia das instituições de ensino superior, nesse caso, não mais universitária, o que implica perda de qualidade(...)

Mostrando-se igualmente contrária a esta determinação legal, Bordás (2004b) em seus estudos e análises, defende a formação docente na universidade.

Segundo essas autoras, a criação dos Institutos Superiores de Educação surgiu de forma superficial e visando o baixo custo, visto a não exigência destas instituições no investimento em pesquisa.

O esforço pela consolidação de um novo espaço de formação docente não teve êxito. Grandes discussões foram promovidas pelos movimentos em prol da universidade pressionando o governo a rever tal determinação. Em resposta o governo promulga o Decreto n.º 3.554/2000 alterando a redação anterior que indicava que a formação docente ocorreria *exclusivamente* nos Institutos Superiores para *preferencialmente* nestes locais.

Estes apontamentos fornecem indicadores para pensar como os artigos 61 a 63 da LDBEN contribuem para o discurso de desprofissionalização docente, visto que à formação docente não é dado um caráter científico.

Estas questões são reflexos do conflito que é verificado nos embates e controvérsias entre os defensores da universidade como locus de formação docente e reformadores, que indicam ineficiência dos currículos instituídos nestes cursos, bem como destas instituições.

Ainda sobre a consolidação de um novo espaço para a formação de professores, em legislação mais atual, é possível verificar a transformação dos CEFET'S em IES e a criação dos IFET's (Decreto n. 6.095/07), reforçando com isso as afirmações acima, de descaracterização da universidade como locus de formação docente e da sua baixa qualidade nos cursos oferecidos, resultando em profissionais desqualificados.

4.3.2. Os currículos de formação docente

Das ações do governo, é possível depreender uma lógica de argumentações. Este faz uma série de análises a respeito não mais apenas do local, mas também dos currículos instituídos nestes cursos de formação, diagnosticados como desarticulados da realidade escolar, desatualizados frente às novas demandas sociais, ineficientes em sua proposição formadora, formação excessivamente acadêmico-teórica, resultando em despreparo do professor egresso.

Embora a discussão acerca dos problemas enfrentados pelas licenciaturas aparecesse somente naquele momento na pauta de discussões do governo (promulgação da LDBEN), esta já estava bastante adiantada nas universidades e nos movimentos ligados à formação docente.

Examinando o tema deste ponto de vista, Bordas (2004) e Kuenzer (2000), apontam que os debates acerca da formação de professores, no Brasil, começaram a aparecer, em meados de 1980. Confirmam assim que os debates circulavam no meio acadêmico, não constando na pauta do governo, até aquele momento. Não é demais lembrar que apesar da quase inexistente discussão por parte do governo acerca da educação, houve, ao longo da história do país, uma série de reformas educacionais (SHIROMA, 2002).

O fato é que somente quando o governo se insere no mercado globalizado e inicia a aplicação das políticas neoliberais, a educação recebe destaque em sua pauta, parecendo dar legitimidade às discussões. Este discurso é apresentado pelo governo como algo novo. Sendo pauta governamental, torna-se item a ser discutido pelos grandes movimentos e academias, refazendo o discurso. Imbuindo-nos assim, de um sentimento de que parece que se discutem sempre as mesmas coisas⁴⁸.

Um ponto que parece aí se revelar, é de que não é que a discussão sobre a formação docente não avance, o fato é de que após longas discussões pelo meio acadêmico, somente no momento em que o governo assume esta pauta, é que esta parece se legitimar, porém não o debate contemplado nos grupos acadêmicos, como veremos mais adiante.

Com isso, mais uma vez, o governo assume a postura de que os professores e especialistas da área da educação são profissionais não qualificados, no momento em que parece desconsiderar todo o histórico de debates. Torna-se assim legítimo somente o que é apresentado pelas discussões oficiais.

É importante destacar das afirmações de Bordas (2004) e Kuenzer (2000), quanto aos debates já existentes sobre a formação docente, que estes fazem parte do conjunto de justificativas utilizadas, sob a ótica dos que criticam esta reforma. Com isso busca-se responder ao questionamento que intitula esta parte da discussão. Havia sim a indicação da necessidade de reformas por parte dos pesquisadores, professores e estudiosos da educação, prova disto é a organização de debates com o meio acadêmico. Pelos motivos já explicitados o governo se apropria de algumas idéias veiculadas nestes debates e propõe uma reforma educacional.

⁴⁸ Voltando-se para nossa realidade atual nacional nunca tivemos disponíveis tantos resultados de pesquisa sobre a realidade brasileira (são centenas de dissertações e teses defendidas anualmente, só na área de Educação).

Em razão da argumentação utilizada pelo governo, a qual seja, dos problemas apresentados tanto pelos locais de formação, como dos currículos e cursos, ocasionando com estes a desprofissionalização e desqualificação docente, há a promulgação da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, este antecedido pelo Parecer CNE/CP 09/2001.

Diante da promulgação destes documentos, é possível perceber que havia, por parte do Ministério da Educação, o entendimento de ter criado uma forma de solucionar a crise na formação docente do país e, conseqüentemente, melhorar os níveis da educação básica nacional.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 4)

Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial dos professores, ela (a diretriz) apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores (...) e para uma estruturação dos cursos (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.6)

Perante estes apontamentos, evidencia-se o quanto o governo, através da promulgação da LDBEN, disseminou uma idéia de desprofissionalização da formação docente, visto apresentar críticas ao local de formação e dos currículos destes cursos. Este conjunto de constatações auxilia a desvelar os fundamentos orientadores das propostas oficiais de formação docente. A proposição destas, partem do consenso de que havia necessidade de melhorar a formação docente. Este consenso, conforme se procurou descrever, apesar de fazer parte das discussões dos movimentos sociais e da academia, foi apropriado pelo governo como uma pauta nova de discussão, criando assim um novo consenso sobre este campo. O discurso deste consenso pauta-se na desprofissionalização docente.

Diante deste entendimento, como ação do governo, a fim de solucionar a crise na formação docente do país e, conseqüentemente, melhorar os níveis da educação básica nacional é possível analisar uma série de políticas⁴⁹, das quais fazemos uma breve revisão nas recentes legislações:

⁴⁹ Vale lembrar que na proposição destas políticas sempre houve resistência por parte de professores, pesquisadores engajados na luta por uma formação universitária e de qualidade para os professores.

- Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9394/1996);
- Decretos 2.306/1997 e 3.869/2001- estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior no país;
- Resolução 01/1999/CNE – regulamenta os Institutos Superiores de Educação;
- Pareceres CNE/CP 09/2001 e 28/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 – tratam das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior;
- Resolução 02/2002/CNE – trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura;
- Portaria do MEC 1403/2003 – cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da Educação Básica;
- Decreto Nº. 914/2003 – dispõe sobre os Centros Universitários e dá outras providências;
- Decreto n. 6.096/ 07 - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
- Decreto n.6.095/07 e lei nº. 11892/08 – da criação dos IFET's
- Pró-Formação – Iniciado em 1997 e concluído em 2004 -direcionado a formação em nível médio de professores das séries iniciais do ensino fundamental;
- Pró-infantil – iniciado em 2005, direcionado a formação em nível médio de professores de educação infantil;
- Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática;
- Prouni – bolsas em instituições privadas para alunos oriundos de escolas públicas;
- Pró-licenciatura - Formação de Professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, em cursos à distancia
- Decreto n. 5.800/ 06 - Criação da Universidade Aberta do Brasil, oferecendo prioritariamente, cursos para formação de professores à distancia;

- Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID destinadas a estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura em ciências ou matemática, voltados para as séries finais do ensino fundamental, e de física, química, matemática e biologia, para o ensino médio.
- Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA priorizar a Formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

Em análise as recentes políticas de formação de professores, Freitas (2007) afirma que estas ainda não contemplam em sua redação as utopias e anseios que permeiam o ideário dos educadores dos últimos 30 anos. Afirma igualmente que mesmo com esta série de programas, “ (...) as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridades nos investimentos e recursos orçamentários.” (FREITAS, 2007, p. 1205).

As afirmações feitas por Freitas (2007) podem ser facilmente confirmadas na própria página do Ministério da Educação e Cultura – MEC, quando anunciam que “O Edital lançado em 2007 beneficiou 47 projetos de instituições federais e estaduais, com investimentos de R\$ 3 milhões⁵⁰.” Este valor beneficiando 47 projetos torna-se insignificante frente a valores destinados a programas de outras áreas que não a educação.

Freitas (2007) salienta ainda sobre a falta de professores e a série de programas de incentivo à docência, feitas pelo governo; são ações conjunturais, mas este é um problema estrutural “(...) um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e formação de seus educadores.” (FREITAS, 2007, p. 1207)

Evidencia-se, portanto, a partir dos apontamentos de Freitas (2007), que os programas que o governo propõe não resolvem os problemas que atingem a formação e a valorização do profissional em educação. São ações emergenciais, e porque não dizer, de mascaramento da situação atual.

Reitero que diante desta série de ações governamentais evidencia-se a posição do governo diante da profissão e formação de professores: depreende-se

⁵⁰ Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 de jan. de 2009.

que é uma profissão que é vista como desprofissionalizada e desqualificada em sua formação, resultando em baixos níveis de educação das crianças e jovens brasileiros, ou seja, culpabilizando os professores ante os baixos índices apresentados.

Este é o cenário necessário para compreender as intenções dos objetivos que caracterizam as propostas brasileiras atuais de formação de professores. Esta perspectiva estabelece o pano de fundo das inquietações quais sejam de desvelar a lógica da proposição de tais políticas, auxiliando a explicitar a intencionalidade acerca da idéia de reflexão, foco deste trabalho. A partir destas idéias é possível verificar o esvaziamento do real significado da reflexão e, na impossibilidade de sua concretização efetiva nos cursos de formação docente pela maneira como é instituída.

A partir destas considerações acerca do período de reformas educacionais e retornando para nossa análise, encontramos nos documentos que orientam a instituição pesquisada, consonância destes com os documentos que normatizam as reformas educacionais.

No PDI assim consta:

O PDI está fundamentado em uma concepção político-pedagógica que articula a missão de gerar conhecimentos técnicos-científicos com a formação de profissionais comprometidos eticamente com a sociedade. Seu alcance vai além de uma abordagem técnica, chegando aos pressupostos políticos e econômicos que embasam as ações previstas, sempre condizentes com as diretrizes que regem a educação nacional, expressas no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (PDI, 2006, p. 44)

Analizamos também no “Manual do Professor” referências aos documentos que normatizam as reformas educacionais. Ali é afirmado que:

O PDI está fundamentado em uma concepção pedagógica que articula a missão, a visão e os objetivos educacionais. Seu alcance traz pressupostos políticos, sociais e econômicos que embasam suas ações em concorrência com as diretrizes da Educação Nacional expressas na Constituição Federal Brasileira; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação, de 9/01/2001 e todas as referências federais e estaduais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação e Pós-Graduação, além das legislações específicas das Avaliações Externas e Internas executadas pelos SINAES (MANUAL DO PROFESSOR, p. 07)

Ao recorrer aos documentos que orientam a ação do professor e a organização da instituição, procurei encontrar apontamentos que auxiliassem na proposta de compreender como as normativas legais para a formação de professores, ou seja, as reformas educacionais, foram acolhidas pelo sistema de ensino, bem como compreender que propriedades têm os conceitos que os tornem possíveis objetos de conhecimento aos educadores, condição para que os efetivamente em seus planos de trabalho, conforme o indicado pela própria proposta.

Evidenciou-se que as ações da Universidade em foco, e desta para com seus professores e alunos são articuladas às proposições reformistas, atendendo estas orientações, com isso materializando as políticas e efetivando seus preceitos já levantados.

Como já descrito, procurei também verificar como as reformas educacionais foram acolhidas pelos professores desta instituição, através de entrevistas. Nos depoimentos pude verificar o desconhecimento destes professores para com as discussões que vinham acontecendo.

PM1: Bom, nós estávamos até então, até o semestre passado (referindo-se ao período de 2006/2) nós éramos coligados com a ULBRA Canoas e somente agora, neste semestre nós ficamos somente Torres. Matemática Torres. Até então nós éramos dependência de Canoas, o curso de Matemática. E esse semestre que nós então nós libertamos de lá e montamos o curso aqui Ulbra Torres. Mas as mudanças assim, é eu não vejo muita mudança. Acho que nós estamos caminhando no mesmo ritmo que antes. De 2002 pra cá pouca coisa mudou aqui dentro da Universidade.

PFE1: Como professor eu recebia através da nossa coordenação do curso de pedagogia e através inclusive de algumas reuniões gerais de professores a gente recebia,...sabia que havia essas mudanças curriculares (...) Então, eu sei que aconteceu essas reformas, agora participar dessa reforma eu não participei realmente. A nossa coordenadora da parte pedagógica que participou sempre disso ai, a nossa coordenadora do curso também participou disso ai, e naturalmente hoje tem uma visão bem maior.

Em outro depoimento é possível ter a compreensão geral de como ocorreu o processo de reformas no Campus observado.

PM1: As reuniões eram em horário difícil. Ai nós não participávamos em Canoas, então a coordenadora do curso é que participava e nos passava...

PH3: No primeiro momento foram feitas através de representantes dos cursos em Canoas. Junto com o colegiado de Canoas. A partir do segundo momento, quando a Ulbra optou em separar todos os cursos que não estavam vinculados com Canoas, esse procedimento passou pra cá. E aí através da nossa orientadora pedagógica que coordena toda essa relação do Campos neh, que é a Professora Maria Aparecida, ela tem dado as orientações para os colegiados dos cursos.

A proposta desta pesquisa de ouvir também os professores a respeito destas reformas, deu-se por dois motivos: inicialmente para enriquecer o trabalho, aferindo na prática os conceitos da legislação analisados e logo comprovar, ou não, uma das hipóteses levantadas na proposição da pesquisa, de que as reformas, ou mais precisamente, as discussões oriundas destas, não contemplaram a participação dos principais responsáveis pela sua efetivação: os professores. Uma segunda hipótese, decorrente desta primeira, indicava que os Coordenadores de Cursos, haviam participado mais incisivamente deste processo, tornando-os mais conhecedores destas propostas. As conseqüências objetivas dessas hipóteses seriam observadas no pouco conhecimento dos professores a respeito das proposições reformistas, resultando num alienamento das intenções e na superficialidade de entendimento dos conceitos abarcados.

Cabe reiterar que os professores confirmaram tal hipótese quando afirmaram, em entrevista, que as discussões referentes às reformas, não eram feitas neste Campus e que não participaram deste processo; comprovando que, de fato, não houve conhecimento e participação dos mesmos no processo de discussão das reformas, sendo este papel reservado à Coordenadora do Curso, que depois deveria repassar aos demais colegas.

A preocupação em incluir a hipótese e ressaltar este ponto, deve-se justamente por acreditar que o processo tal como se deu nesta instituição, contribui para que os conceitos abarcados nas reformas, mais precisamente aqui, referindo-se às normativas legais para a formação de professores, fossem desarticulados do contexto maior, esvaziando seu real significado, servindo estas reformas como um processo regulatório, conforme nos apresenta Popkewitz.

Sendo assim, confirma-se minha crença de que somente com a participação dos professores, envolvidos e engajados nas discussões é que se pode pensar em apreensão das propostas e conceitos, condição para que os docentes os assumam efetivamente em seus planos de trabalho.

Esta discussão teve eco em uma fala de um dos professores entrevistados:

PH3: Esses códigos, digamos assim, eles são referência, eles não tem a pretensão de se consolidar obviamente. Mas no momento que eles estão ali eles fazem, eles acionam o processo de debate. Eu acho que são nesses debates que vamos colocar o parâmetro real do processo né...

Neste momento, o professor argumentava de uma maneira geral – pois se referia tanto às normativas da própria instituição quanto às implementadas pelo MEC-, qual a validade das reformas para os professores. Percebe-se que os documentos, tanto da instituição como normativas legais, de alguma forma são vistos como algo utópico, distante da realidade vivenciada pelos professores, mas que têm utilidade, no momento em que servem de base para “acionar” debates. A partir destas discussões é que este documento será transposto para a realidade, “colocar o parâmetro real”.

Este ponto de vista é percebido em outros depoimentos, quando questionados sobre o PDI da instituição. Cabe esclarecer que todos os professores dizem conhecer e que leram, mesmo que superficialmente este documento:

PH2: (...) acho que o PDI é mais,... sempre uma identidade, uma identidade da instituição(...)

PH3: Eu encaro também como papel né, como referência também né. Não quer dizer que aquilo se cumpram, ou não, ou que aquilo vai chegar ao limite de todo o procedimento (...)eu não vejo tanto problema do PDI pra nos, já formatado. Porque eu não acredito que aquilo vai se consolidar propriamente dito ele vai se consolidar a partir dessa discussão (...)mas eu vejo ele como ele apresenta ainda como parâmetro ideal obviamente (...)

Neste comentário, novamente é possível perceber a visão dos professores para com os documentos que orientam sua ação: são documentos que não refletem a realidade, são “como papel”; mas quando são discutidos pelo grupo podem “se consolidar”, ou seja, podem se tornar verdadeiros balizadores da ação pedagógica.

Esta idéia reitera as afirmações feitas acima, onde se declarou que somente com a participação dos professores, envolvidos e engajados nas discussões sobre as reformas é que se pode pensar em apreensão das propostas e conceitos, condição para que os professores assumam efetivamente em seus planos de trabalho.

Ao trazer estas idéias para a presente reflexão, pretendi verificar qual a relevância dos documentos oficiais para os professores. Constatei que o PDI,

documento institucional que o professor tem o dever de conhecer, conforme recomenda o “manual do professor” na página 7, é considerado pelos professores como mais um documento, com pouca relação com sua prática pedagógica, já que veio como um documento fechado, e serve para indicar a identidade da instituição.

PH2: (...)mas muitas coisas que estão no PDI tudo são coisas basilares (...) aqui por exemplo, na Ulbra, a gente lê o PDI, tem muitas questões envolvendo a missão da Ulbra (...) a missão fundamental da Ulbra é preparar pessoas para serem bons profissionais e com conhecimento científico do seu saber científico. Então quando eu digo que as questões basilares,...sem dúvida que tu chega, tem que ler o PDI, tem que saber onde que tu tá chegando pra trabalhar, mas a questão basilar (...) na atuação de um o professor, é ele saber seu o seu ofício, saber seu fazer. E é isso que eu tenho pra mim..

Estes apontamentos vão fornecendo indicativos de como podem, os professores, terem acolhido as normativas das DCNFPEB. Outro indicativo refere-se mais especificamente a minha dúvida quanto à compreensão por parte dos professores dos conceitos abarcados nas proposições reformistas - condição para que os docentes assumam efetivamente em seus planos de trabalho-, visto que eles não participaram dos debates e “recebiam” estas normativas para cumprirem.

Ainda outra questão a ser apontada, vinculada às discussões anteriores, reside na confirmação, pelos entrevistados, das hipóteses levantadas. Essas indicações auxiliam no aprofundamento das idéias aqui defendidas: pela falta de participação nos debates acerca das novas políticas orientadoras da formação de professores há a impossibilidade, por parte destes, de analisar profundamente as concepções e intencionalidades que permeiam estes documentos. A consequência objetiva deste fato resulta inicialmente na resistência em aderir a estas propostas e, posteriormente, por falta de compreensão do contexto maior e aprofundamento das concepções apresentadas nestes documentos, aceitação destas propostas e das concepções, todavia de forma superficial. Ou seja, resultando numa adesão de forma imediata, pragmática, espontânea e precária de aprofundamento teórico e crítico sobre seus pressupostos⁵¹. A apreensão e compreensão das propostas e

⁵¹ Recomenda-se a fim de aprofundamentos sobre esta discussão a leitura de Peres (2008), no capítulo intitulado: A necessidade de uma abordagem teórico-ontológica no debate teórico no campo da educação. Neste trabalho a autora assim argumenta: Pensar uma prática que capte as estruturas e a lógica do real, sem uma teoria que a ilumine, seria filiar-se a um pragmatismo cego. É a teoria “iluminadora que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinados fins” (TONET, 2005a). Se, então, o fim é refletir sobre as implicações do papel da teoria nos debates da educação, é necessária a apropriação sólida das questões ontológicas que permeiam a natureza e a intenção desta discussão, superando o nível da superficialidade desses discursos (TONET, 2005a p. 43)

conceitos é condição necessária para que estes sejam assumidos efetivamente em seus planos de trabalho.

Neste mesmo caminho de argumentações encontramos as assertivas de Lucíola Santos (2002) quando escreve que:

somente quando se considera o contexto em que são produzidos tais discursos e os objetivos mais gerais de quem os elabora, é possível se estabelecer diferenças sutis ou fundamentais em suas afirmativas, argumentos e formas de análise. Diferenças que só podem ser compreendidas se desvendados os processos, os interesses e as relações de poder presentes nos órgãos e nas instâncias de poder (...) (SANTOS, 2002, p.161).

Assim sendo, parece-me muito claro que este discernimento do qual nos fala Santos só é possível aos coordenadores dos cursos, pois estes sim, puderam participar das discussões quando da proposição de reformas para a formação de professores. Construindo a partir destas discussões um parecer acerca destas proposições e uma análise mais aprofundada deste período de reformas.

É possível verificar na resposta de um dos professores entrevistados, e também coordenador de uma das licenciaturas investigadas, a profundidade e a visão sistêmica deste período de reformas, pelo qual passou esta instituição.

PH3:(...) elas (referido-se as universidades privadas) estão seguindo, um caminho bastante positivo que eu acho né (...) Isso forçou que instituições se movessem (referindo-se as normativas legais dispostas pelo MEC) Agora os professores eu vejo, que esse caminho já havia, não digo a maioria, mas esse caminho já havia sido acionado, digamos assim, já tinha tido um estágio anterior, né,... Mas que,... que eu vejo que é profundamente positivo esta questão, do sentido de acionar a obrigatoriedade de uma universidade se mover ne...Isso eu acho legal porque não que ela vai chegar aonde se deseja, mas pelo menos ela aciona, este processo crítico né...Ela passa a discutir coisas que muitas vezes não estaria na pauta de uma universidade particular. Isso tem feito um..., provocado uma série de debates, desses temos, como eu já disse e condições favoráveis e estamos ai trocando informações pra ter experiência

O pesquisado segue afirmando que:

(...)
o que eu digo é o seguinte: ela aciona o processo de agilidade. Eu acredito que estas reformulações se gestam de dentro para fora né. Mas no momento que normatiza de cima para baixo, coloca a universidade na parede. Ela é obrigada a abrir portas de discussão. Não quer dizer que ela se adapte a isso cem por cento ao processo, ela resiste obviamente. Mas dentro desse processo de resistência, é

tradições criar canais para que o setor de docentes e discentes possam articular esse processo de transformação também. Coisa que fosse, que se fosse exclusivamente gestado internamente demoraria muito mais, com caminhos mais tortuosos, assim né. Eu vejo que hoje a gente tem mais... conquistou mais liberdade, pra discutir assuntos porque tá em discussão geral esses assuntos né (...) não quero dizer o que vem de cima funciona ou que vai ser o ponto final da coisa né. Eu quero dizer ele permitiu abrir canais né, de discussões, de articulação interna que nós não teríamos num curto prazo (...).

Através do depoimento transcrito acima pode-se afirmar que este professor tem uma visão mais abrangente do que significou a reforma para a instituição, chegando a descrever que a partir destas normativas legais iniciou-se uma série de debates e mudanças que, se fossem de forma espontânea, demorariam muito para acontecer no nível de instituição. Proporcionando, inclusive, mais liberdade para se discutir assuntos que não estariam na pauta da instituição.

Dentre todas as entrevistas realizadas, este entrevistado foi o único que fez análise das reformas nesta perspectiva. Nenhum outro professor conseguiu posicionar-se e argumentar a favor de seu ponto de vista, tampouco foi possível evidenciar possibilidades de discussão que as normativas trouxeram para os cursos.

Portanto, as discussões até aqui apresentadas, auxiliam a justificar porque há um esvaziamento do real significado dos conceitos propostos nos documentos legais, resultando na superficialidade de entendimento, por parte dos professores, dos conceitos abarcados nestas proposições, e na impossibilidade de sua concretização efetiva nos cursos de formação docente, isto igualmente impede que os professores assumam os novos conceitos propostos em seus planos de trabalho, lógica da proposição destas.

No próximo capítulo, apresentarei uma análise dos documentos que dão sustentação a esta dissertação. São eles: Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002, bem como um aprofundamento do conceito de reflexão. Tal explanação buscou também o cotejamento teórico das categorias já explicitadas, em relação aos conceitos que orientam os pressupostos dos Documentos e os dados evidenciados nas falas dos professores.

5 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

As análises empreendidas anteriormente permitiram compreender qual o contexto e a lógica adotada na reforma das políticas que normatizam a formação de professores, no Brasil. De maneira geral, a reforma partiu de um momento particular de reajuste estrutural do capitalismo⁵², para atender aos novos interesses emergentes, ou seja, a preocupação com o tipo de sujeito que deveria ser formado - quais competências e habilidades deveriam ter os novos sujeitos, para que pudessem trabalhar no novo milênio.

As discussões acerca da reforma na formação de professores conduzem a um entendimento de que tais políticas são balizadas por estratégias econômicas, entendidas neste texto como reflexos das políticas neoliberais.

Procurando dar visibilidade aos argumentos acima apresentados, verifica-se no Parecer CNE/CP 09/2001 a preocupação dos relatores em estar sintonizados com este ideário neoliberal, formulando assim um discurso harmonizado com tais políticas⁵³:

(...) A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (...) Quanto mais o Brasil (...) participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável (...) (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.3-4,)

Ainda no intuito de explicitar a correlação entre as reformas nacionais e o contexto mundial, encontramos no documento a afirmação de que estas reformas buscam a sintonização com este novo ideário.

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.7)

⁵² Para um maior esclarecimento utiliza-se a definição de Carlos Torres (1995, p109.): “O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo BM.”

⁵³ Globalização, reestruturação produtiva, neoliberalismo são processos com características diferentes de um mesmo movimento neste período particular do capitalismo.

Estas constatações põem em evidência as afirmações apresentadas no capítulo anterior, onde se explicitou que houve um convencimento para a proposição das reformas. Inclusive é possível verificar nas justificativas que constam no texto legal, algumas idéias que eram veiculadas neste movimento.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as *transformações sociais necessárias*.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de *formação, mas ao longo da vida* (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.8-9)

Tais constatações evidenciam a lógica do Banco Mundial para a educação, ou seja, esta é vista como fator de desenvolvimento social. Merecem destaque igualmente os conceitos grifados neste documento que foram veiculados neste movimento de reformas tais como: a aprendizagem ao longo da vida, reconfiguração da sociedade.

Apesar de aparentemente óbvia, essa constatação é o cenário necessário para compreender as intenções dos objetivos que caracterizam as propostas de formação de professores.

Estes apontamentos vão fornecendo igualmente indicativos para a compreensão dos fundamentos orientadores da reflexão, foco deste trabalho.

É possível ir vislumbrando que a intencionalidade acerca da reflexão é fortemente influenciada pela ideologia que permeia estes documentos. Isto posto, nos entendimentos defendidos por mim nesta dissertação, resultam no esvaziamento do real significado do conceito, na superficialidade de entendimento, por parte dos professores, dos conceitos abarcados nestas proposições e, na impossibilidade de sua concretização efetiva nos cursos de formação docente, isto porque os professores não assumem os conceitos em seus planos de trabalho.

Faz-se importante justificar que a análise destes dois documentos: Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e o Parecer CNE/CP 09/2001 - que normatizam a formação docente no país, mostra-se pertinente primeiramente por tratar-se de normativas legais, requerendo obrigatoriedade de seu cumprimento.

As afirmações acima podem ser facilmente confirmadas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, tanto que é possível ler no próprio documento:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 6)

Um segundo aspecto que merece destaque diz respeito à proposição de uma nova formação docente. Esta nova perspectiva de formação docente vem ao encontro do que foi desvelado neste estudo: de que o objetivo destas políticas era solucionar os problemas da formação docente.

Assim consta:

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores (...), é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.28)

Mais explicitamente, acerca destas afirmações é possível encontrar na Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 3º, três princípios norteadores que deverão ser observados na formação de professores: a competência, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa.

Estes princípios apresentados no parágrafo acima convergem para o que foi apontado como principais problemas dos cursos de formação de professores. Assim propõe a competência para resolver a separação entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico; propõe a pesquisa como princípio norteador dos cursos de formação docente para diminuir as diferenças entre o bacharelado x licenciatura e, por fim, propõe uma maior coerência entre a formação e a desarticulação entre teoria e prática.

Cabe acrescentar nestes comentários que foi possível observar como os documentos legais convergem para os problemas enfrentados pelos cursos; esta observação, retrata as afirmações feitas em outro momento desta dissertação, quando se argumentava da absorção do discurso acadêmico pelo governo, a fim de respaldar a reforma educacional em questão.

Destas afirmações é igualmente importante retomar a acusação feita pelo governo quanto à fraca atuação profissional dos professores numa tentativa de estabelecer um consenso sobre a necessidade destas reformas, amparando-se principalmente nos resultados das avaliações nacionais.

Feitas estas considerações iniciais e a fim de obter uma visão mais panorâmica destas normativas, encontrou-se em Kuenzer (1999, 2000), Leda Scheibe (2002), Ilma Veiga (2002), Maria Helena Dias-da-Silva (2005), Gilsania Biasus (2006) subsídios para aprofundar esta discussão.

Scheibe (2002) em sua análise, registra que o texto final das DCNFPEB aprovado desconsiderou grande parte das reivindicações da comunidade acadêmica, assim como ocorreu com a aprovação da LDBEN, já comentado. Segundo a autora, seria quase um processo homologatório se não fosse à pressão criada pela mobilização da comunidade acadêmica e dos movimentos dos educadores, que culminou na reformulação de pequenos detalhes. Nas palavras da autora, esta descreve como ocorreu este processo: “Caracterizaram-se tais audiências (..) muito mais como sessões de escuta do que a oportunidade de discussão e de diálogo.” (SCHEIBE, 2002, p. 57)

Diante tanto da análise da LDBEN como das DCNFPEB, é possível verificar uma confluência das ações por parte do governo, tanto na maneira como “conduz o debate com a comunidade”, como também no que se refere a aprovação de leis, principalmente as de interesse público.

Cabe neste particular, um entendimento mais profundo desse processo político, considerando para isso, a análise feita por Gentili (1998). Neste estudo o autor procurou apresentar como o ideário neoliberal, se apropriando de um discurso democrático, conseguiu aprovação de suas políticas pelos setores, sem maiores embates, constituindo-se um “mecanismo de simulação democrática (...) o qual se fundamenta numa apropriação distorcida e falaciosa da democracia como mecanismo de sustentação dum consenso falsificado.”(GENTILI, 1998, p. 45)⁵⁴.

As constatações de Gentili, auxiliam na compreensão da totalidade que contemplam estas propostas oficiais: um processo contraditório, falacioso.

⁵⁴ A seu modo, o governo convida os atores a participar da discussão - para fim de transparecer uma audiência pública - não sendo este então, um momento de proposições e sim, de concordância com os apontamentos. Num exemplo nada pitoresco, poder-se-ia dizer que para melhorar a educação tem-se que fazer o que todo mundo concorda que tem que ser feito – no caso aqui tratando das propostas do governo. Quem não concorda acaba tornando-se anti-democrático.

A conseqüência objetiva deste fato resulta na resistência tanto das instituições quanto dos professores, às políticas públicas para formação de professores, conforme nos apresenta Biasus (2006) em sua pesquisa. Sobre esta determinação legal, a pesquisadora realizou estudo nas Universidades Federais do Estado do RS, onde constatou:

A operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica não se constituiu em um processo simples nas IFES do Estado do RS, porque não se trata de mudanças passíveis de se concretizarem pela simples proposição legal (BIASUS, 2006 p. 151)

Sobre como foi este processo e o impacto causado em cada instituição, mais detalhadamente descreve:

Na UFSM, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta diz que as Resoluções causaram impacto devido às mudanças na estrutura dos cursos de Licenciatura, mas salienta que entende ser um processo tranqüilo. Na UFPEL, o Pró-Reitor de Graduação relata que foi um processo bastante complicado e que a resistência foi genérica e que ainda existem alguns núcleos de resistência. Na UFRGS, a resistência foi parcial, porque alguns cursos e professores já vinham discutindo propostas que se aproximavam das Resoluções. Na FURG, houve uma reação dos professores no sentido de terem que dar conta de uma carga horária com o limite que a Universidade tem de recursos humanos. Estes dados demonstram aspectos importantes do processo de implantação das DCNFPEB nas IFES do Estado do RS (IDEM)

Pode-se, a partir de seus estudos, verificar que por mais que seja uma determinação legal, que sugere obrigatoriedade em seu cumprimento, esta causou e ainda causa resistência em sua implantação, resultando na impossibilidade de sua concretização efetiva nos cursos de formação docente, argumentos apresentados nesta dissertação.

Biasus (2006) reitera que outros fatores também dificultaram a operacionalização das DCNFPEB, tais como a falta de recursos e de professores.

E afirma:

Isso, leva a concluir que há uma grande contradição nas políticas públicas, porque as normativas legais, por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, fazem várias exigências mas, ao mesmo tempo, não fornecem condições para sua efetivação com qualidade. Persistindo as atuais condições das universidades, cada vez com menor recursos governamentais, corre-se o risco de inviabilizar a implantação da reforma nos cursos de licenciatura,

recaindo a responsabilidade somente aos professores formadores (BIASUS, 2006, p. 152)

A respeito destas normativas, conforme consta em anexo, no roteiro da entrevista semi-estruturada, fiz uma pergunta direta sobre o conhecimento ou não por parte dos professores, do documento que normatiza os cursos de formação docente. A maioria dos professores respondeu desconhecer tal normativa.

Apesar de terem sido verbalmente comunicados que não teria problema caso desconhecêssem o documento, sendo esta verificação um dos meus objetivos neste trabalho, alguns professores ainda resistiram em afirmar seu desconhecimento.

PH2: (...)... dessa resolução especifica tu vai ter que me lembrar por que eu não me lembro agora como que ela...

PM1: Conhecemos. Mas assim estudar, estudar não né. Porque a gente não sentava junto até então. Nós só sentamos pra olhar se precisava mudar alguma coisa das diretrizes de Canoas pra Torres. Mas conhecer assim, a fundo eu diria que não.

PM3: Não. Como te falei, o currículo já vem pronto. A gente conhece as partes do que vem, diretrizes assim não, porque elas já vinham prontas até no ano passado, agora que a gente esta reformulando. Então desse ano em diante...porque era feito por lá.

Cabe explicar que as diretrizes às quais se referem os professores são as ementas e conteúdos das disciplinas dos cursos, não das normativas legais que tratam as DCNFPEB. Questionados novamente quando explicitado o conteúdo destas diretrizes, disseram desconhecer este documento.

Este é o cenário necessário para compreender por que afirmo, nesta dissertação, ser impossível a concretização efetiva, nos cursos de formação docente, dos conceitos abarcados pelas propostas de formação de professores. Uma das justificativas para esta argumentação parte do desconhecimento dos professores deste documento como um todo, resultando na superficialidade de entendimento, por parte destes, dos conceitos apresentados nestas proposições.

Biasus (2006) reitera a importância dos professores conhecerem em profundidade os documentos oficiais que norteiam a formação de professores em nosso país, com o objetivo de superar o superficialismo das ações pedagógicas:

(...) é necessário que todos os professores tenham conhecimento e analisem criticamente estes documentos (...) não basta conhecimento e mudança superficial, é necessário mergulhar profundamente no processo para poder transformar conscientemente, sabendo “quem” e “como” e com quais princípios estamos formando ou queremos formar (BIASUS, 2006, p. 167)

Isto posto, é possível afirmar então, que se os professores não conhecerem em profundidade as intenções das propostas para a formação de professores no caso, os documentos analisados, dificilmente conseguirão posicionar-se acerca destes. A consequência objetiva deste fato resultará na superficialidade de entendimento e na impossibilidade de efetivação, levando a uma não mudança nas práticas docentes, argumento defendido nesta dissertação.

Estes entendimentos são também defendidos por Sacristán (1996, p. 52) que afirma:

Embora anunciadas sob o rótulo que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional (...) Cria-se a sensação de movimento (...) embora em poucas ocasiões, (...) se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu.

Krahe (2000) e Muller (2006) aferiram em suas pesquisas que mesmo com as reformas não houve grandes mudanças nos currículos e nas práticas dos professores.

No conjunto dos aspectos apresentados até aqui, identificam-se vários fatores que dificultam a operacionalização das diretrizes, auxiliando o argumento defendido da impossibilidade de sua concretização efetiva nos cursos de formação docente, bem como também dos conceitos por ela abarcados⁵⁵.

Os documentos da universidade que embasam as licenciaturas pesquisadas - Projeto Pedagógico (PP) - e demais cursos de graduação, o PDI, se fundamentam nestes documentos oficiais.

As afirmações acima podem ser facilmente confirmadas na leitura do Projeto Pedagógico (PP) da licenciatura em Matemática, este embasada na legislação atual.

⁵⁵ É Paro (2001) que chama a atenção para a desarticulação das discussões sobre políticas educacionais e a realidade escolar, dificultando justamente no sinalizado por neste parágrafo: a impossibilidade de concretização das políticas educacionais. Parece aqui aplicar-se o pensamento de Melo M (1999, p. 48) com relação à efetivação das políticas educacionais: “Uma política de formação profissional direcionada para esta realidade precisa, pois, nascer no chão da escola para voltar-se para ele.”

O presente Projeto pedagógico está reformulado conforme as Diretrizes Curriculares das Resoluções CNE/CP 09/2201, CNE/CES n° 1302/2201 e CNE/CP n° 1/2002 com implementação em 2004/01 (PROJETO PEGAGÓGICO, 2006, p. 9)

Quanto à licenciatura de História, o Projeto Pedagógico existente na instituição datava de 2001, mas que segundo a Coordenadora, estava em reformulação. Devido ao pouco tempo disponível, não foi possível fazer a análise proposta com os documentos mais recentes. Mesmo assim, é possível verificar que este documento orienta-se a partir das proposições legais.

No PDI assim consta:

O PDI está fundamentado em uma concepção político-pedagógica que articula a missão de gerar conhecimentos técnicos-científicos com a formação de profissionais comprometidos eticamente com a sociedade. Seu alcance vai além de uma abordagem técnica, chegando aos pressupostos políticos e econômicos que embasam as ações previstas, sempre condizentes com as diretrizes que regem a educação nacional, expressas no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) (PDI, 2006, p. 44)

Evidenciamos também no “Manual do Professor” referências aos documentos que normatizam as reformas educacionais:

O PDI está fundamentado em uma concepção pedagógica que articula a missão, a visão e os objetivos educacionais. Seu alcance traz pressupostos políticos, sociais e econômicos que embasam suas ações em concorrência com as diretrizes da Educação Nacional expressas na Constituição Federal Brasileira; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação, de 9/01/2001 e todas as referências federais e estaduais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação e Pós-Graduação, além das legislações específicas das Avaliações Externas e Internas executadas pelos SINAES. (MANUAL DO PROFESSOR, p. 07)

Cabe neste particular, esclarecer que não tenho por proposição levantar juízos de valor a respeito da instituição ou mesmo do trabalho dos professores. A intenção, foi de tão somente verificar se as proposições legais de mudança, de fato, atingiram os cursos e seus respectivos professores, sendo acolhidas por estes, ou foram encaradas com resistência, criando como afirmava Sácristan (1996), muito mais uma sensação de mudança e movimento do que propriamente a ação em si.

Por questões éticas, a fim de não constranger meus entrevistados, não insisti em obter respostas em torno dos documentos analisados, já que a maioria respondeu desconhecê-los. As respostas obtidas em uma outra questão feita me

deram subsídios para pensar nos motivos que levaram os professores ao desconhecimento das normativas legais.

PH1 : (...) me dedico daí bastante a correção de trabalho e tal...então no fim de semana, daí às vezes é pesado, principalmente depois das avaliações(...)tem que fazer um monte de coisa, por exemplo nesse semestre tô batalhando, tô na correria, dar aulas, tem o estudo do mestrado, terminando a minha especialização. Tô correndo que nem louco. Sábado, domingo... tem correria,(...)

PFE1: Bom nós somos funcionários de uma empresa que nos paga tantas horas em sala de aula (...) o momento de organizar naturalmente fora da sala de aula (...) nós não temos um tempo. Por exemplo, eu vejo que alguns professores, alguns já tem tempo integral então são tantas horas aula e tantas de planejamento. Então aqui, nós não temos na universidade privada, nós temos tantas horas de aula em trabalho, em sala de aula (...).

PM2: (...) eu abri mão de 20 horas do Estado pra que pudesse ocorrer (referindo-se a planejamento, estudos) isso por que eu não estava conseguindo né... ter esta realização com 60 horas de trabalho: trabalhava 20 horas no município, 20 horas no Estado e mais 20 horas no Ensino Universitário(...)por que eu aprendi com o tempo da minha profissão que a responsabilidade que a gente tem é muito grande e que ela tem que ser feita com muita responsabilidade mesmo, com eficiência(...)então eu prefiro, digamos assim, ter o meu recurso financeiro mais limitado, mas podendo naquilo que eu tô trabalhando, fazer bem feito(...)meu organismo acostumou-se a dormir não mais que 5 horas por noite então como eu me acordo todo o dia 6:40hr e ainda 2:00hr da manhã eu ainda estou acordada e esse é o horário entre 23:00 da noite e 2:00 da manhã e o horário que eu estou no computador produzindo, que eu tô lendo...

Estes professores, assim como os demais professores entrevistados, não trabalham somente naquela universidade. Talvez o excesso de carga de trabalho seja um dos motivos que levam os professores ao pouco estudo sobre os documentos que embasam suas ações pedagógicas.

Apesar da falta de tempo dedicado aos estudos, todos os professores, conforme pude perceber, são comprometidos com suas turmas, deixando o pouco tempo que sobra entre as aulas, para planejamento, correções de trabalho,... Pude com isto evidenciar seu respeito ao aluno e comprometimento com seu trabalho.

Voltando para a análise dos documentos legais, outro ponto de destaque evidenciado na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, esta antecedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001, parte-se da proposição de competências, eleita como concepção

nuclear na orientação dos cursos de formação docente. Assim consta no documento oficial:

Art.3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 2)

Reforçando tal afirmação encontramos ainda em outro documento estudado a seguinte proposição: “ (...) foco nas competências a serem constituídas introduzindo um paradigma curricular novo. ” (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.7).

Ocorre que muitas críticas são empreendidas à estruturação de competências na formação docente. Muito se tem escrito sobre o possível significado das competências, não é intenção aqui refazer tais discursos tornando-se repetitivo. Interessa destacar a importância de se compreender a natureza que este processo assume, na tentativa de explicitar qual a intencionalidade da reflexão nas propostas oficiais de formação docente.

Neste entendimento, lemos em Dias e Lopes (2003) que a apresentação das competências, não é um novo paradigma na formação de professores, conforme nos trazem os documentos legais, mas embasadas num estudo histórico, verificam que o conceito já foi empregado em reformas educacionais anteriores, desde os anos de 1960, numa outra perspectiva: o tecnicismo.

Autores como Pimenta (2002) e Saviani (2007) corroboram com as autoras supracitadas, afirmando que a proposição de competências anuncia um (neo) tecnicismo⁵⁶.

Aprofundando a discussão Bazzo (2006, p.38) acentua:

Além do retrocesso ao tecnicismo dos anos 60 e 70, ressignificada e recontextualizada por novos interesses, a noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação de professores representa uma visão de educação individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho.

⁵⁶ Para aprofundar esta questão acerca de como o ideário neoliberal apropria-se de conceitos, criando também uma crise teórica, metamorfoseando conceitos, ver Frigotto (1995), intitulado Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual na campo da educação. In: GENTILI (1995).

No intuito de ser coerente com a perspectiva adotada busquei em Dias e Lopes (2003) críticas às implicações deste ideário na formação dos professores, assim se posicionando:

(...)Tal perspectiva tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 3)

Neste contexto a formação torna-se pragmatista, simplista e prescritiva, pois para Veiga está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, com ênfase nos resultados, nos padrões de rendimento, na relação custo/benefício, vinculando educação e produtividade, “uma visão puramente economicista” (2002, p. 72-73).

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o técnico, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático.

Estas afirmações conduzem à compreensão de que a proposição das competências subjaz um esvaziamento da educação e da formação de professores. O currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções dominantes. O conhecimento relevante é o da prática, o saber fazer.

Estas compreensões acerca das competências, partiram das afirmações anunciadas na leitura dos documentos analisados, onde a definição das competências consta como:

É fundamental que (o profissional) saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.28)

(...)tratam sempre de alguma forma de atuação (...) definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação (...) para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.29)

É possível verificar que competências correspondem à ação prática. Não contemplam a totalidade da prática pedagógica. Por isso, falar em competências é ignorar a possibilidade da existência de uma formação que contemple diferentes dimensões: teórica, política, ética (BORDÁS, 2004b)

Vimos com tais afirmações que as competências não trazem em seu contexto uma proposta de formação crítica e reflexiva. Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados.

Segundo Kuenzer (1999) esta concepção descaracteriza o profissional da educação como intelectual, reduzindo-o a uma dimensão tarefaira de 'saber fazer', negando a sua identidade como cientista e pesquisador, da mesma forma que nega o estatuto epistemológico da área da educação.

Das constatações feitas, a partir das competências como concepção nuclear dos cursos de formação de professores, uma questão não parece esclarecida: qual a concepção de formação da qual depreende-se esta concepção orientadora?

Voltando-se então para os documentos legais, assim consta acerca da concepção de formação de professores:

(...) importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, *entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico (...)* Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 28)

Primeiramente é possível verificar que a concepção de formação docente não está desvinculada da perspectiva de competências supracitada. Sendo assim, a formação é vista como a preparação para um exercício específico, depreendendo-se o entendimento que é necessário nesta formação conhecimentos específicos e, não uma formação mais ampla, como a defendida por esta dissertação.

A concepção de formação, assentada nas DCNFPEB, toma primeiramente a docência como uma atividade profissional, requerendo profissionais capacitados.

Assim é possível perceber uma ruptura com as concepções mais antigas⁵⁷, onde professor era aquele que tinha uma vocação, um dom, muito mais que capacitação.

Neste entendimento a formação deste profissional, segundo consta nos documentos legais, se dará mediante uma formação para a prática, ou seja, aprender para que saiba realizar o seu trabalho. Constatações semelhantes foram feitas por Veiga (2002), onde se destaca a análise acerca da perspectiva de formação docente contemplada nas DCNFPEB, a tendência de formação docente adotada do tecnólogo do ensino, definido acima. Assim, vem ao encontro do que se entende por competências no próprio documento.

Portanto, as discussões até aqui apresentadas, auxiliam na compreensão da lógica e da intencionalidade propostas nos documentos oficiais para formação de professores. Percebeu-se, de acordo com a análise, que a perspectiva para a formação docente que vigora é uma formação voltada para ensinar aos futuros profissionais “saber fazer” seu ofício. Ou na perspectiva de Veiga (2002, p. 72-73):

(...) baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar (...) aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla.

Analisando os documentos da instituição pesquisada a fim de evidenciar o que estes apresentam a respeito da formação de professores, constatei inicialmente que esta instituição não tem uma política interna exclusiva para a formação de professores.

Os cursos que formam professores são contemplados no PDI desta instituição como cursos de graduação, sendo regidos pela mesma política proposta aos demais cursos.

A política da universidade para o ensino de graduação fundamenta-se na integração do ensino com a pesquisa e a extensão, objetivando formação de qualidade acadêmica e profissional. Cultiva e promove, portanto, uma prática calcada em princípios éticos e cristãos que possibilite a construção do conhecimento técnico-científico, o aperfeiçoamento cultural e o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e responsável, que impulse a transformação sócio-político-econômica da sociedade (PDI, 2006,p.48)

⁵⁷ Conforme estudo referente a formação docente que consta nesta dissertação no capítulo nº 3

Na leitura do PP das licenciaturas investigadas foi-me possível evidenciar apontamentos mais concretos em relação à formação de professores.

Assim no PP do curso Licenciatura Plena em Matemática lê-se como objetivo do curso:

preparar profissionais para atuarem como docentes (...) com formação sólida de conhecimentos matemáticos integrados a outras áreas do conhecimento e com a formação pedagógica compatível com as necessidades atuais da escola e da sociedade, incentivando a pesquisa como caminho para uma formação profissional continuada (PROJETO PEDAGÓGICO,2006, p. 22)

Já o PP do curso de História é amplo, contemplando no mesmo documento o curso de licenciatura e bacharelado. Como objetivo geral o curso:

Proporciona ao aluno uma visão mais ampla, empírica e teórica do conhecimento histórico e das metodologias de sua produção e difusão (...) visa formar profissionais conhecedores dos processos histórico e das diferentes vertentes teórico-históricas que informam esta área do conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO, 2001, p. 3)

Merecem nota alguns pontos ainda em relação aos documentos da instituição. Como é possível observar o curso de Matemática está mais específico, contemplando na sua proposta de curso a formação de professores, diferentemente da licenciatura de História, que é mais abrangente referindo-se à formação de um profissional, seja ele licenciado ou bacharel e, do PDI da instituição que não faz distinção entre os cursos de graduação.

A predominância da falta de orientações específicas para os cursos que formam professores vem de encontro ao argumento defendido por mim nesta dissertação a qual seja da especificidade da formação docente. Conforme procurei mostrar em capítulos anteriores, a formação docente requer múltiplos enfoques por se tratar de uma profissão que exerce influência sobre outros seres humanos. Todavia conforme se constatou na leitura dos documentos da instituição, a formação docente é entendida como a formação de um profissional, independente da área de atuação, desconsiderando a discussão da formação que contemple dimensões ético-políticas, teóricas, técnicas e culturais...

Interessa-me fazer estas observações, pois estamos num momento de valorização dos profissionais da educação; há inúmeras ações por parte do governo,

chamando a comunidade para discussão, dando destaque à formação de professores.

Embora feitas estas observações, convém lembrar aqui que, em outro momento desta dissertação evidenciou-se que as ações da Universidade analisada, e desta para com seus professores e alunos, são articuladas às proposições reformistas, atendendo estas orientações, o que materializa as políticas adotadas pela instituição de ensino e efetiva seus preceitos já levantados. Ou seja, os documentos da instituição tomam como preceitos os documentos legais para a formação de professores no Brasil.

Procurando aferir na realidade da universidade pesquisada indícios do que seja a formação de professores para os professores dos cursos investigados foi possível encontrar as seguintes respostas:

- de modo geral todos os professores entrevistados entendem que formar professores é formar um profissional competente, responsável, que tenha não só o domínio do conteúdo. Este algo a mais na formação, para um professor, referia-se a se relacionar com os alunos.

PH1 : (...)uma boa relação com o professor e o aluno eu acho que é fundamental muito mais do que o conteúdo(...)

- uma professora destacou a questão da ética na formação, bem como um outro professor falou da formação humanística deste profissional.
- foi evidenciado também um entendimento geral por parte dos professores entrevistados de que eles servem de exemplos para os futuros professores. Estes professores em sua maioria preocupam-se em despertar nos futuros professores a paixão que eles, professores, têm pelo curso:

PM2 : (...)fazer com que os meus alunos de licenciatura tenham o mesmo gosto que eu tenho pelo que eu faço(...)

- somente um professor contemplou na sua fala a formação crítica do aluno:

PH3: (...)questionando a si próprio e ao mundo que vive (...)

Diante da constatação de que os professores consideram-se exemplos para os futuros docentes, procurei verificar em outra questão, de que forma estes

professores organizam sua ação pedagógica, na pergunta: Como é a dinâmica das suas aulas? (atividades/metodologia...)

PM1: Bom algumas disciplinas a gente consegue diversificar bastante. A Geometria, por exemplo, a Geometria, é uma disciplina bem interessante por que tu consegue fazer aulas práticas em laboratório. Infelizmente só agora estamos construindo pra montarmos o nosso laboratório de matemática. Até então não tínhamos(...)Álgebra 1 são aulas teóricas. E aí a flexibilidade tá no professor em dançar um pouquinho lá na frente, brincar,...Fora isso, é aulas teóricas mesmo. Enquanto que no fundamento da ação pedagógica 1, que é a estatística, e que tenho alunas da Matemática eu aplico, nós aplicamos a pesquisa de campo (...)

PH2: (...)eu passo alguns conteúdos que eu acho importante no quadro, no quadro negro, que eles copiam. Aquela aula clássica, assim né, expositiva e, também, às vezes usando a tecnologia Data show, (...)seminários né, leituras de texto e apresentação de filmes, aulas dialogadas, expositivas, expositiva dialogadas (...)

PFE1:Bom eu já fui um professor que eu achava que falar era o importante.Mas como até a própria natureza nos fez com duas orelhas e uma boca que é para ouvir mais e falar menos, então eu, hoje escuto muito os meus alunos(...)

PM3: Matemática tu sabes como é, se não tiver eu trabalho em quadro, trabalho muito com grupo, com trabalhos pra os alunos discutirem, exercícios, exercício com resposta ou pra eles chegarem as respostas, ou com exercício sem resposta, pra eles me dar a resposta, (...) bastante trabalho em grupo

O que podemos observar a partir destes depoimentos é que os professores têm procurado diversificar as técnicas de suas aulas, sempre chamando o aluno a participar do processo de ensino-aprendizagem. Embora ainda esteja bastante forte a concepção de que é o professor que sabe o conhecimento e deve ensiná-lo ao aluno, confirmando o que Krahe (2000) em sua pesquisa havia constatado: de que os cursos de formação de professores estão fortemente atrelados à racionalidade técnica.

O que foi possível observar também das entrevistas dos professores é que a diversidade das aulas e sua prática de sala de aula, deve-se tão somente à preocupação de querer fazer com que o aluno aprenda o melhor possível. Não relacionaram a sua prática de sala de aula como contribuição para a formação dos futuros professores, um dos princípios orientadores que devem reger os cursos de formação de professores, conforme consta DCNFPEB, a simetria invertida.

A explanação a seguir buscou também responder aos seguintes questionamentos: Quais intenções e objetivos permeiam a concepção de professor

reflexivo nas DCNFPEB? Como tal concepção se manifesta no currículo de formação docente? Quais limites e possibilidades tal concepção apresenta?

5.1 O PROFESSOR REFLEXIVO

É oportuno registrar que em nenhuma outra reforma educacional, no Brasil, se presenciou uma flexibilização dos processos formativos como as atuais propostas de formação de professores.

Conforme análise de Krahe (2000), as outras reformas educacionais, ou seja, período até 1990, privilegiavam um ensino baseado na racionalidade técnica, voltando basicamente o ensino de métodos e técnicas de ensino.

Nesse período anterior, predominava a formação de um professor intelectualmente despreparado para questionar sua realidade. A grande preocupação nesta época, quanto à formação profissional era a instrumentalização técnica – um conjunto de procedimentos a serem dominados pelo professor. A instrumentalização daria suporte a este profissional para atuar satisfatoriamente. Embora se evidencie nos currículos atuais esta concepção de formação, acrescenta-se a esta, e aí a inovação, a reflexão⁵⁸ sobre a sua prática, sendo esta uma segunda concepção e a mais atual nos cursos de formação.

Na primeira concepção o professor não era formado a pensar sobre sua ação, isso implicava em culpabilizar sempre o aluno pelo fracasso na aprendizagem. A partir da inserção da reflexão na sua formação, é possível verificar que o professor se posiciona como contribuinte para a aprendizagem do aluno e que suas escolhas nem sempre são as mais corretas. Há então necessidade da reflexão sobre sua ação.

Atrelado a esta primeira percepção de formação, estava implicitamente a idealização do trabalho do professor. Noutras palavras, o professor formado nesta perspectiva não encontraria dificuldades, em qualquer ordem, para executar seu trabalho.

⁵⁸ A intenção aqui não é se tornar repetitivo, mas perceber de fato a inclusão de uma nova perspectiva na formação docente, a reflexão.

O fato importante que reside nas significações apresentadas é a falta de reflexão do professor para com o seu trabalho. Caso houvesse algum problema no processo de ensino-aprendizagem, o culpado seria o aluno, pois o professor seria um profissional capacitado para o desempenho da função.

É visivelmente claro que cabia ao professor repetir as técnicas aprendidas em sua formação para que seus alunos aprendessem os conteúdos. Pelo enfoque recebido na sua formação, o professor não era conduzido a pensar sobre a sua ação pedagógica.

Esta perspectiva de formação tecnicista implica num perfil de professor como um técnico/ reprodutor de saberes aprendidos. O fato é que este perfil profissional não estava mais atendendo às demandas frente ao dinamismo que atualmente se expressa em diferentes aspectos da vida social, política, cultural, econômica... Os últimos anos apresentaram mudanças substanciais no contexto no qual nos situamos. O dinamismo da realidade produtiva e da mudança econômica impeliu novos compromissos educativos, conforme anteriormente analisado, resultando em reformas educacionais.

As mudanças mencionadas requereram assim uma outra perspectiva de formação de professores, a formação do professor pesquisador, encontrada nas DCNFPEB, quando assinalam a pesquisa como um dos princípios norteadores da formação deste profissional.

Como justificativa da inserção deste princípio na formação de professores, o documento legal explica:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos (...)

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 34)

A pesquisa assim “(...) Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível.”(GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006, p. 618).Conseqüentemente, diferente do ensino tecnicista.

A prática de pesquisa é também considerada como um momento de produção de conhecimento acerca da prática docente.

Ele – o professor - produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 35)

Entretanto apesar de ser considerada uma inovação nos documentos legais e se constituir numa nova perspectiva para a formação de professores, a partir dos anos de 1990, conforme aponta Pereira (2000), a pesquisa como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria de sua prática pedagógica, é apresentada já na década de 60 pelo educador inglês Lawrence Stenhouse.

A idéia inicial, defendida por Stenhouse, do professor pesquisador é importante por se caracterizar como contraposição à visão do professor como simples reprodutor e executor de conhecimentos.

Em esclarecedor artigo, Adriana Dickel (1998), buscando encontrar propostas de formação de professores que pudessem se encaminhar na busca de: “ (...) tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo” (DICKEL, 1998, p. 33-34) encontra os estudos de Stenhouse.

Stenhouse propõe a formação do professor-pesquisador como reação à orientação tecnicista que estava em ascendência, nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970:

Em um meio que desprezava o professor como produtor de conhecimentos capazes de dar conta das exigências das situações práticas, Stenhouse deflagra, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional (DICKEL, 1998, p. 51)

Em seu estudo, Dickel (1998), a partir das pesquisas de Stenhouse afirma que o educador inglês:

(...) acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que vivem na escola (DICKEL, 1998, p. 44)

A pesquisa surge como um processo “(...) que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho e é dependente, portanto da sua capacidade de investigar sua própria atuação.” (1998, p. 55). Por isso, segundo Dickel (1998) Stenhouse defende a pesquisa-ação como um procedimento para formar o professor-pesquisador

Ainda das idéias de Stenhouse apresentadas pela autora supracitada, destaca-se a afiliação do autor às idéias da Teoria Crítica, a qual seja, o conceito de emancipação, entendido como chave para compreensão de seu pensamento.

Ao trazer estas idéias para a presente reflexão, pretendi sinalizar a proposta inicial no qual se pensou a pesquisa para a formação de professores.

A análise acima empreendida, acerca do documento legal e a proposta da pesquisa como principio norteador para os cursos de formação tratou de evidenciar como as idéias cooptadas foram distorcidas de seu sentido inicial, gerando o que afirma Frigotto (1995) de metamorfose conceitual.

A proposta de pesquisa apresentada pelo governo, na formação de professores, tem como foco principal “(...) o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.”(BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.34). Ou seja, contempla somente a dimensão pedagógica do trabalho do professor, ignorando a proposta inicial onde pregava o valor social desta proposta na prática educativa.

A discussão sobre o professor-pesquisador desenvolvida nos documentos legais anunciados, posiciona-se contrária à proposta apresentada inicialmente por Stenhouse, reiterados os vários argumentos.

Procurou-se assim, explicitar o movimento nacional articulado pelo governo visando à apropriação destas idéias para as proposições formativas dos professores.

Vinculadas às idéias de Stenhouse encontramos os estudos de Elliot⁵⁹ e Zeichner. Gostaria ainda de referendar aqui a obra organizada por Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) como contribuição aos estudos do professor-pesquisador.

⁵⁹ Para aprofundar as discussões sobre Elliot, recomendamos a leitura do artigo de Elisabete Pereira (1998). Detivemos-nos mais em Stenhouse por ser o precursor da perspectiva de formação do professor-pesquisador.

No Brasil, além das autoras já referendadas, Demo (1998) e Esteban e Zaccur (2002), são autores que seguem seus estudos na perspectiva do professor-pesquisador.

Numa abordagem menos sociopolítica da formação, mas contemplando a dimensão da capacidade do professor de investigar sua própria atuação, destacamos os estudos de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo. Lüdke (2001), ao fazer um histórico da origem do termo "*professor reflexivo*" cita a obra de Schön(1983)⁶⁰ como um marco nesta perspectiva.

A concepção de formação, assentada na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país (SCHÖN, 2000).

Em seu livro "Educando o Profissional Reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem", Schön (2000) afirma que desde 1983 vem propondo uma nova epistemologia da prática, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza, singularidade e conflito. E, para responder ao tipo de educação profissional que seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação, ele apresenta esse livro. Apesar de tais estudos evidenciarem a formação profissional, especialmente do curso de Arquitetura, Desenho e Engenharia, seus pressupostos, como ele mesmo afirma, podem ser utilizados em outros campos da prática.

Schön (2000) escreve que há situações em que não há respostas certas ou procedimentos-padrão, que fogem das estratégias convencionais de explicação. Propõe, então, um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia da prática que abra espaço para o talento artístico, apresentando outros dois conceitos: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação.

Ao desenvolver o ensino prático reflexivo, Schön esclarece que é "um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para atuarem em zonas indeterminadas da prática" (2000, p. 25). As

⁶⁰ SCHON, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

principais características do ensino prático-reflexivo são o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante. O autor utiliza a expressão "talento artístico profissional" para referir-se "aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, 2000, p. 29).

Conhecer-na-ação, revela-se, para Schön, por um tipo de inteligência tática e espontânea que somos incapazes de tornar verbalmente explícita. Já a reflexão-na-ação agrega uma função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação.

Para ele, ao pensarmos criticamente na ação, podemos reestruturar as estratégias de ação (SCHÖN, 2000, p. 33), constituindo-se *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Apesar dos estudos de Schön não centrar a formação de professores, sua proposta tomou grandes proporções pois:

suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação, como já tive ocasião de comentar (LUDKE, 2001 apud LÜDKE, 2000). O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto (LUDKE, 2001, p.80)

Carlos Garcia (1995, p. 59) referindo-se à popularidade da idéia de reflexão afirma:

a reflexão é, na atualidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Vendo a grande aceitação das suas idéias no campo da educação, Schön (1995) escreve para os professores: "Formar professores como profissionais reflexivos". Neste estudo Schön procura vincular sua idéia inicial de profissionais reflexivos às de formação de professores. Para isso propõe uma nova epistemologia da prática, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas.

Igualmente promotores desta mesma concepção para a formação de professores encontram-se os estudos de Nóvoa (1995b). Para este autor: “A formação não se dá através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, mas sim através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do ‘construir-se professor’ numa base dialética” (NÓVOA, 1995b, p.25).

Sinteticamente poderia-se dizer que o professor reflexivo:

(...) baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo (...) uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (ALARCÃO, 2007, p. 41)

O fato é que embora os documentos normativos para a formação de professores no Brasil, não descrevam explicitamente os autores e propostas que os fundamentam, a concepção do profissional reflexivo da proposição das DCNFPFB vem ao encontro da apresentada por Schön. Conforme é possível ler :

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem. (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 32)

Igualmente corroborando com as afirmações acima, é possível encontrar na leitura do Parecer 09/2001⁶¹, menção à reflexão como uma forma de intervenção na prática e de estratégia didática privilegiada para a aprendizagem.

Tomando a definição de Alarcão (2007) acerca do professor reflexivo, conforme já apresentada, é possível encontrar esta perspectiva nas normativas legais para formação de professores no Brasil quando sinalizam que: “(...) A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.48)

Objetivando cotejar esta concepção com os documentos que orientam a instituição pesquisada, foi possível encontrar a consonância destes com as idéias

⁶¹ Mais especificamente o parágrafo da página 40: “A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

veiculadas atualmente sobre reflexão. Assim como pressupostos do processo de ensino-aprendizagem, a ULBRA entende que “O aprender é uma ação cognitivo-reflexiva além de prática. O mente-cérebro, mediante suas propriedades, apreende o conhecimento e reflete sobre ele, recriando-o” (PDI, 2006, p. 164)

Igualmente nos PP dos cursos de Matemática e História encontrou-se consonância com as idéias acerca do professor reflexivo, conforme veiculado atualmente.

Dos professores entrevistados, das licenciaturas investigadas, nem todos haviam ouvido falar no termo “professor reflexivo”. Outros não só ouviram falar como procuram ser este professor. Mas, perguntados sobre o que entendem por professor reflexivo, há divergências entre os próprios professores e destes com o que se tem posto atualmente.

Assim foi possível encontrar como definição de professor reflexivo, o profissional que se auto-avalia:

PH2: (...) o professor reflexivo é aquele que analisa o seu desempenho né, eu acho que tem que pensar o seu fazer, o seu ofício (...)ver o que funciona o que não funcionou e saber mudar , (...)aquele professor que reflete sobre o que faz, reflete sobre sua ação, reflete sobre os seus resultados, reflete sobre o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento com os alunos,né, se ele conseguiu transmitir conhecimento(...)

PFE1: (...)é esta volta, sempre ao fazer alguma coisa, sempre entender o que eu acertei e devo melhorar e o que eu errei eu devo consertar(...)a possibilidade sempre de voltar atrás e rever e viver de fazer esse retorno ao próprio trabalho(...)

Outro professor define o professor reflexivo como aquele que consegue fazer com que o aluno compreenda o significado das coisas:

PM1: (...) fazer com que os alunos aprendam a pensar (...)a nossa missão é fazer com que ele aprenda, que ele seja capaz por si só e abrir um livro e saber o que está escrito, mas assim, o reflexivo no sentido de...é ajudar o aluno, é entender a situação do aluno

Um terceiro professor entende que ser professor reflexivo é ser um professor questionador:

PH3:(...) No meu entender deve ser feito em cima da pergunta, é questionar o que ele tem mão (...)

Ainda, um professor disse não concordar com o termo reflexivo:

PH1: (...) eu não sei, eu não gosto muito dessa palavra reflexivo. Já começa por aí, porque o reflexo é aquilo que bate mais pode voltar sem conteúdo (...) eu não uso nada dos meus trabalhos essa palavra, eu descarto né, mas uso a questão da análise, de tu tá percebendo a fundo como são as coisas. Então eu não sei caracterizar exatamente, eu vejo o reflexivo como algo sem o conteúdo, sem uma profundidade.

A fim de esclarecer um pouco mais esta posição o professor continua:

PH1: (...)quando a gente tá em sala de aula eu peço para um aluno ir lendo tal parágrafo de um texto eu vou comentar esse parágrafo e a gente analisa esse parágrafo com a que (...) gente tenta sempre relacionar isso com que a gente tá lendo analisando com momento presente e saem coisas mais diversas. A gente sempre observa o nosso mundo atual, como é a vida do indivíduo, o cotidiano.Então esse eu acho que seria a análise. Agora diferente do reflexivo que só vai bater informações, mas não vai tentar conversar sobre questões atuais (...) não sei se é isso.

Este mesmo professor após ter sido explicitado sobre os entendimentos do que seja um professor reflexivo complementa:

PH1: É, nesse ponto até acho que poderia ser encaixado...Falando assim dessa maneira, acho que dá, porque afinal de contas tô preocupado, me preocupo com o aluno. Não sou aquele professor rígido, que não vai trocar o conteúdo, ou não vai tentar achar alguma outra coisa que eles tenham mais interesse (...)

Estas diferenças de concepção entre os professores auxiliam a entender como há superficialidade de entendimento, por parte destes, dos conceitos abarcados nos documentos propositivos para a formação docente, resultando na impossibilidade de sua concretização, isto porque os professores não assumem os conceitos em seus planos de trabalho e menos ainda em sua ação docente.

Estas questões são reflexos do conflito que é verificado nos embates e controvérsias com os referencias teóricos acerca da temática e a percepção dessas concepções nos cursos de formação docente.

Esses, talvez, sejam os motivos que levaram Pimenta (2002) a desenvolver uma crítica da apropriação generalizada e acrítica nas reformas educacionais de diversos países dos termos 'professor reflexivo' e 'professor pesquisador'

expressão de uma moda, na medida em que o despe de sua potencial dimensão políticoepistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (PIMENTA, 2002, p. 45).

Salienta a autora:

(...) diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

O fato é que não podemos desconsiderar que os apontamentos que são feitos acerca da reflexão do professor constituem-se numa inovação na redação desde texto legal. Pois conforme análise de Krahe (2000), as outras reformas educacionais privilegiavam um ensino na racionalidade técnica. Ou mesmo que a teoria do professor reflexivo de Schön trouxe contribuições importantíssimas para se pensar na formação de professores.

As limitações de tal perspectiva é que esta se reduz somente à prática cotidiana do professor e a reflexão sobre esta prática. Pimenta (2002) corroborando nesta crítica apresenta-nos alguns problemas a essa perspectiva: “o individualismo da reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2002, p.43)

Conforme foi possível observar a partir dos achados, tanto nos documentos legais como na fala dos professores, a reflexão fica atrelada somente à prática do professor não referindo à totalidade do processo pedagógico, ou seja, desarticulando a prática docente do contexto sócio-político, constituindo-se um processo individual, pois não se percebe o apontamento da coletividade neste movimento.

Estas constatações reforçam a preocupação com a pragmatização do pensamento. Subjaz um anti-intelectualismo focando somente a prática do professor. O desejo de aprender para aplicar ao invés de aprender para pensar, para refletir, sobre a totalidade do processo... Conforme salienta Pereira (2000): “(...) a

concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio”(PEREIRA, 2000, p.112)

Entendo que a reflexão, ou a prática reflexiva “(...) somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere” (DICKEL, 1998, p. 42).

Todavia, têm-se clareza de que não basta mudar a estrutura curricular do curso, senão o fato de rompermos com a concepção dominante, que se baseia no modelo da racionalidade técnica, conforme Krahe (2000).

Neste estudo de caso, que se pautou num modo de análise ancorado na teoria crítica e na análise de conteúdo dos dados coletados, procurei problematizar *se: Há manifestação dos aspectos legais inovadores na prática pedagógica dos professores de duas licenciaturas, Matemática e História, e nas propostas curriculares das mesmas, no Campus de Torres/RS da Universidade Luterana do Brasil?*

Assim, a partir desta questão central, surgiram algumas questões decorrentes:

- Quais as intenções e objetivos que permeiam a concepção de professor reflexivo na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena?
- Essa perspectiva se constituiu uma nova racionalidade ou apenas se estruturou como uma nova roupagem para velhos discursos?
- Seria a formação de professores reflexivos uma melhor possibilidade para a formação de professores?

Na busca para responder o problema posto, fez-se necessário procurar compreender o contexto no qual estava inserido o objeto de pesquisa: a Formação de Professores. Buscando a totalidade que implica a formação de professores procurei com isso fugir “(...) dos raciocínios viciosos ou em interpretações casuais, superficiais e inconsistentes” como alerta Lucíola Santos (2002, p. 159). Essa frase

⁶² Finalizar esta pesquisa para mim não se trata de um aspecto obrigatório para conclusão do curso. Esta finalização recebe uma conotação bem pessoal. Finalizar esta pesquisa significa finalizar um ciclo, uma etapa da minha vida em que muito mais que escolhas de objeto de pesquisa, metodologia, *foi uma escolha de vida*. Tive que logo no início do curso fazer escolhas que implicaram em escolhas profissionais mais do que pessoais. Fazer o mestrado foi para mim um sonho de vida. Confesso que saio não só mais enriquecida de conhecimentos, mas mais forte para vida. Das escolhas iniciais já se passaram dois anos... Quantos conhecimentos, quantas amizades feitas,...

⁶³ Não concluo, por acreditar que posso ainda extrair muito mais achados com relação aos propósitos iniciais desta pesquisa. Finalizo, com algumas considerações impelida pelo compromisso assumido e pelo tempo.

apontou-me um outro rumo necessário, seria preciso estudar mais as políticas que normatizam esta formação.

Assim, partiu-se da reforma educacional, da LDBEN e da legislação decorrente que instituiu a Resolução CNE/CP 1/2002 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena esta antecedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001.

Como objetivo geral, esta dissertação procurou estudar as implicações da reforma educacional priorizando as políticas de formação de professores, a Resolução CNE/CP 1/2002, verificando sua manifestação na prática pedagógica de professores de duas licenciaturas de uma universidade privada no litoral do RS. Da reforma anunciada analisei os fundamentos orientadores das propostas oficiais de formação docente, buscando desvelar a lógica que permeia a concepção de professor reflexivo que aparece a partir da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, antecedida pelo Parecer CNE/CP 09/2001. Para isso procurou-se evidenciar elementos contraditórios entre os dados coletados e os referenciais teóricos que embasam o estudo, numa perspectiva crítica de análise.

As discussões apresentadas nesta dissertação e a orientação teórica seguida permitem afirmar que é inegável a forte presença de ideais econômicos e da inter-relação entre o mundo do trabalho e a educação, na reforma educacional brasileira.

Considerando um dos textos legais utilizados nesta investigação, é possível verificar a preocupação dos redatores em estarem sintonizados com as mudanças que estão ocorrendo, formulando assim um discurso harmonizado com a atualidade. Conforme consta no Parecer CNE/CP 09/2001:

(...)o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (PARECER CNE/CP 9/2001, p.3-4)

Este é o cenário necessário para compreender as intenções dos objetivos que caracterizam as propostas brasileiras atuais de formação de professores, uma das questões propostas por esta dissertação.

Desvelada a lógica dominante, estes apontamentos colaboram para a compreensão da intencionalidade acerca da reflexão, foco deste trabalho.

Do conceito destacado -profissional reflexivo- cabe esclarecer inicialmente que não há menção explícita por parte dos documentos legais. O que há - e descrevo a seguir – é a cooptação de idéias que veiculavam sobre processos formativos.

Ocorre que na época da promulgação das DCNFPEB, estavam em grande evidência os estudos de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo: uma abordagem menos sociopolítica da formação, mas contemplando a dimensão da capacidade do profissional de investigar sua própria atuação. Apesar dos estudos de Schön não se centrarem na formação de professores, sua proposta tomou grandes proporções pois:

suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação, como já tive ocasião de comentar (LUDKE, 2001 apud LÜDKE, 2000). O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto (LUDKE, 2001, p.80)

Repito que embora os documentos normativos para a formação de professores no Brasil, não descrevam explicitamente os autores e propostas que os fundamentem, a concepção do profissional reflexivo apresentado por Schön embasa a proposição das DCNFPEB. Conforme é possível ler :

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 32)

Os entendimentos até aqui construídos permitem afirmar que devido a esta proximidade de concepção - dos documentos legais e da proposta de Schön – passou-se a chamar a atual perspectiva de formação de professores, de professor reflexivo. Devido a isso, passou-se a investigar a lógica dominante que permeia esta perspectiva que aparece nos documentos legais para a formação de professores no Brasil, os quais sejam Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002.

Destes destaca-se primeiramente seu enfoque na competência como concepção nuclear dos cursos de formação.

Das leituras feitas, a partir dos diversos autores⁶⁴ a que tive acesso, coerentes com a perspectiva adotada, esta dissertação corrobora com o posicionamento que, de maneira geral apareceu nas discussões, os quais apontam que a proposição de competências anuncia um (neo) tecnicismo⁶⁵.

Aprofundando a discussão, Bazzo (2006, p.38) acentua:

Além do retrocesso ao tecnicismo dos anos 60 e 70, ressignificada e recontextualizada por novos interesses, a noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação de professores representa uma visão de educação individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho.

Na esteira de críticas as implicações deste ideário na formação dos professores, Dias e Lopes (2003) salientam:

(...)Tal perspectiva tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 3)

Estas afirmações conduzem à compreensão de que subjaz um esvaziamento da educação e da formação de professores na proposição das competências. O currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções dominantes. O conhecimento relevante é o da prática, o saber fazer.

Juntam-se a estes argumentos a concepção de formação adotada pelos documentos legais:

(...) importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível.

⁶⁴ Encontrou-se em Dias e Lopes (2003), Pimenta (2002), Saviani (2007) e Veiga (2002), dentre outros já citados ao longo do trabalho, críticas a proposição de competências na formação de professores.

⁶⁵ A seu modo, o governo convida os atores a participar da discussão - para fim de transparecer uma audiência pública - não sendo este então, um momento de proposições e sim, de concordância com os apontamentos. Num exemplo nada pitoresco, poder-se-ia dizer que para melhorar a educação tem-se que fazer o que todo mundo concorda que tem que ser feito – no caso aqui tratando das propostas do governo. Quem não concorda acaba tornando-se anti-democrático..

Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico (...) Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 28)

A concepção de formação docente é vista como a preparação para um exercício específico, depreendendo-se o entendimento que é necessário nesta formação: conhecimentos específicos e, não uma formação mais ampla, como a que é defendida por esta pesquisa.

Outro enfoque destacado da leitura dos documentos legais anunciados, refere-se à proposição da pesquisa como princípio norteador dos cursos de formação docente. O próprio documento trata de justificar a inserção deste princípio na formação de professores:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos (...)

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.34)

Observa-se, assim, que a pesquisa "(...)Introduz o pensar no fazer.Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível." (GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006, p. 618).Conseqüentemente, diferente do ensino tecnicista, pois, é muito mais que reproduzir e executar conhecimentos, a prática de pesquisa é considerada como um momento de produção de conhecimento acerca da prática docente.

Ele – o professor - produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p. 35)

Alguns indicativos levantados do Parecer 09/2001 e DCNFPEB, corroboram para a afirmação defendida por mim, nesta dissertação, de que tanto a formação pretendida como a reflexão desejada contemplam somente a dimensão pedagógica do trabalho do professor, ignorando a proposta inicial onde pregava o valor social

desta proposta na prática educativa. Seriam estes os indicativos: contexto assentado numa perspectiva de competências, reforçando a concepção pragmatista de educador; formação entendida somente pela especificidade da profissão; a pesquisa neste conjunto tem como foco principal “(...)o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.”(BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.34)

Esta proposta serve então como perpetuação dos velhos discursos propositivos para educação, em que não havia intencionalidade de contemplar o valor social da educação, o caráter emancipatório que esta prática social poderia assumir. Constitui-se então, numa nova roupagem para velhos discursos e não em nova racionalidade como se propõe.

A discussão sobre o professor-pesquisador desenvolvida nos documentos legais anunciados, posiciona-se contrária à proposta apresentada inicialmente já na década de 1960 pelo educador inglês Lawrence Stenhouse. A idéia inicial deste pesquisador, segundo Dickel (1998), é de que o educador inglês:

(...) acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que vivem na escola (DICKEL, 1998, p. 44)

Este fato auxiliou a explicitar como o movimento nacional articulado pelo governo apropria-se das idéias produzidas pela academia, visando com isso: dar credibilidade as suas proposições reformistas e passar a idéia de que os grupos foram atendidos em suas solicitações.

A análise acima empreendida, acerca do documento legal e a proposta da pesquisa como princípio norteador para os cursos de formação tratou de evidenciar como as idéias cooptadas foram distorcidas de seu sentido inicial, gerando o que afirma Frigotto (1995) de metamorfose conceitual. A conseqüência objetiva desta constatação é o esvaziamento do real significado, resultando em superficialidade de discussão e aprofundamento teórico por parte dos professores, principais responsáveis pela efetivação das proposições legais nas salas de aula; bem como impossibilidade de concretização efetiva nos cursos de formação docente.

Entretanto é preciso reconhecer que embora existam contradições na abordagem apresentada pelos documentos oficiais, é inegável sua proposição de, numa nova perspectiva para a formação de professores, a partir dos anos de 1990.

Ao recorrer aos documentos que orientam a ação do professor e a organização da instituição pesquisada procurei encontrar apontamentos que auxiliassem na proposta de compreender como as normativas legais para a formação de professores, ou seja, as reformas educacionais foram acolhidas pela instituição analisada.

Assim, evidenciou-se que as ações da Universidade, e desta para com seus professores e alunos são articuladas às proposições reformistas, atendendo estas orientações, materializando as políticas e efetivando seus preceitos já levantados.

O PDI está fundamentado em uma concepção pedagógica que articula a missão, a visão e os objetivos educacionais. Seu alcance traz pressupostos políticos, sociais e econômicos que embasam suas ações em concorrência com as diretrizes da Educação Nacional expressas na Constituição Federal Brasileira; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação, de 9/01/2001 e todas as referências federais e estaduais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação e Pós-Graduação, além das legislações específicas das Avaliações Externas e Internas executadas pelos SINAES (MANUAL DO PROFESSOR, p. 07)

O que se evidenciou inicialmente, a partir das entrevistas, é o desconhecimento por parte da maioria dos professores, dos documentos normativos para a formação docente, quando afirmam que as discussões referentes às reformas, não eram feitas no Campus pesquisado, residindo aí a confirmação das hipóteses levantadas.

Pela falta de participação nos debates acerca das novas políticas orientadoras da formação de professores há a impossibilidade, por parte destes, de analisar profundamente as concepções e intencionalidades que permeiam estes documentos. A consequência objetiva deste fato resulta inicialmente na resistência em aderir a estas propostas e, posteriormente, por falta de compreensão do contexto maior e aprofundamento das concepções apresentadas nestes documentos, aceitação destas propostas e das concepções, todavia de forma superficial. A apreensão e compreensão das propostas e conceitos é condição necessária para que estes sejam assumidos efetivamente em seus planos de trabalho.

Isto posto, é possível afirmar então, que se os professores não conhecerem em profundidade as intenções das propostas para a formação de professores, no caso, os documentos analisados, dificilmente conseguirão posicionar-se acerca

destes. A conseqüência objetiva deste fato resultará na superficialidade de entendimento e na impossibilidade de efetivação, levando a uma não mudança nas práticas docentes e, servindo estas reformas como um processo regulatório, conforme visto nos estudos de Popkewitz.

Sobre o conceito destacado, objetivando cotejar esta concepção com os documentos que orientam a instituição pesquisada, foi possível encontrar a consonância destes com as idéias veiculadas atualmente sobre reflexão.

Igualmente nos PP dos cursos de Matemática e História encontrou-se consonância com as idéias acerca do professor reflexivo, veiculadas atualmente.

Todos estes apontamentos e discussões apresentadas ao longo da dissertação e, compiladas nesta parte do trabalho, se encaminham na direção de estabelecer a maneira como a Lei e a Universidade determinam a existência da formação do professor licenciado em Matemática e História, a partir da concepção de professor reflexivo, problema desta pesquisa: não é possível afirmar que, como um todo, a formação dos professores ainda continue assentada na racionalidade técnica, pautada pela perspectiva tradicional de ensino – em que os professores se vêem como detentores do conhecimento a ser transmitido, pois foi possível visualizar, mesmo que timidamente, expoentes mais progressistas de formação.

A formação, segundo os entrevistados, deve contemplar o conhecimento específico da área de atuação, mas não só isto, divergindo as respostas em: relação professor x aluno; formação humanística, problematizadora da realidade; ética;...

O que podemos observar a partir dos depoimentos é que os professores têm procurado diversificar as suas aulas, sempre chamando o aluno a participar do processo de ensino-aprendizagem, com a preocupação de querer fazer com que o aluno aprenda o melhor possível.

Embora esta dissertação tenha se proposto a investigar duas licenciaturas, a fim de constatar se há diferenças de percepção da legislação na prática pedagógica dos professores destas duas licenciaturas interferindo diretamente na formação dos licenciandos, constatou-se que não há diferenças marcantes que possam implicar em formações distintas pois há divergências de entendimento do que seja “professor reflexivo” e mesmo entre os professores nem todos haviam ouvido falar no termo. Estas diferenças de concepção entre os professores auxiliam a entender como há superficialidade de entendimento, por parte destes, dos conceitos abarcados nos documentos propositivos para a formação docente, resultando na

impossibilidade de sua concretização, isto porque os professores não assumem os conceitos em seus planos de trabalho e menos ainda em sua ação docente.

6.1 SERIA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS A MELHOR POSSIBILIDADE PARA ESTA FORMAÇÃO?

A busca pela resposta ao problema levantado encaminhou parte desta pesquisa à análise dos documentos oficiais normativos para formação de professores no Brasil.

Embora não fosse pretensão defender ou condenar tais documentos, foram apresentados argumentos que indicaram limitações e contradições na concepção de formação e da perspectiva do professor reflexivo.

Frente a estas limitações, entendo que a formação de professores reflexivos, posto nestes documentos, não contempla a totalidade e complexidade que exigem tal formação, visto a importância de seu papel social na formação das próximas gerações. Embora os documentos anunciados apresentem contradições, é inegável que, em comparação com a lei anterior, estas DCNFPB representam avanço⁶⁶.

Por esta limitação, passo a apresentar a concepção de professor como intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2002).

Um perfil de professor como intelectual crítico e reflexivo requer uma formação que contemple dimensões ético-política, teórica, técnica e cultural, como a defendida por esta dissertação.

A perspectiva do professor reflexivo, baseado em competências, reduz a dimensão teórica e direciona a reflexão somente sobre a própria prática, ou seja, desarticula a ação docente do contexto sócio-político.

Ainda pensar na reflexão do professor sobre sua prática, baseado somente em competências, sem um conhecimento maior das teorias que fundamentam não só a sua ação, mas que o auxiliam a compreender o contexto sócio-político e econômico, remete a questionarmos a qualidade desta reflexão.

⁶⁶ Avanço pela flexibilização nos processos formativos; na separação e especificação da formação na licenciatura e no bacharelado; na inserção da pesquisa e reflexão na formação docente.

É do conhecimento de todos as condições de trabalho que estão submetidos a maioria do professores brasileiros. Codo (2002) numa pesquisa nacional detecta que os professores brasileiros sofrem de um mal-estar docente gerado pela precária infra-estrutura das escolas; baixos salários, desvalorização profissional... É de se pensar em deixar que a formação do professor passe para dentro da profissão, como afirmou Nóvoa (2008), ou seja, através da prática que se vai aprendendo a ser professor. Ou mesmo é de se pensar que tipo de reflexão terá este professor, acerca da sua prática, se está imerso num cotidiano impregnado por problemas.

Os apontamentos e discussões apresentados ao longo dessa dissertação sinalizam para um melhor entendimento da minha dúvida inicial, quando ainda como supervisora observava a resistência dos professores licenciados em tratar de questões de ordem pedagógica.

Por isso defendo não só uma formação que contemple várias dimensões, mas a valorização da profissão pelas autoridades competentes implicando em melhoria de salários e da infra-estrutura das escolas.

Fundamentalmente sobre a perspectiva dos conceitos de intelectual, crítico e reflexivo, diante das leituras feitas, é possível afirmar que não se tratam de sinônimos.

O enfoque intelectual parte dos estudos de Giroux (1997). É o próprio autor que afirma que devemos encarar os professores como “intelectuais transformadores” Sujeitos capazes de produzir conhecimentos. Giroux ressalta que a categoria de intelectual “(...) oferece uma base teórica para examinar o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos” (GIROUX, 1997, p. 176)

O enfoque crítico surge da afiliação às idéias da Teoria Crítica, questionando as relações de poder, as injustiças sociais... Vê a função social do professor, da escola e da educação. Reconhece nestes a possibilidade de transformação social. Auxiliam os entendimentos aqui defendidos, os estudos de Zeichner (2002). O autor salienta que pensar a reflexão e a pesquisa ligada à luta social significa entender que o ensino não é neutro. As escolhas que os professores fazem têm no seu fazer pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação, currículo,...) conseqüências políticas para o futuro dos estudantes.

O enfoque reflexivo parte dos estudos de Schön (1995). Embora tenha assinalado as limitações desta perspectiva, é fundamental que o professor reflita

sobre sua ação. A limitação fica quando se tem somente esta perspectiva, o que não é o caso aqui.

Atrelado a estes entendimentos, agrego o estudo de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), trazendo uma conotação de coletividade, contrapondo-se à perspectiva individualista de Schön.

Constam, Tardif e Lessard (2005), que a atividade docente é caracterizada como sendo um *trabalho interativo*, uma vez que se trabalha com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Por ser um trabalho de interação, esta se dá de diferentes formas e com diversos atores (pais, alunos, colegas, entre outros) (PAVEI E LUZ, 2007, p. 2)

Esses elementos auxiliam a construir a formação de professores defendida por esta dissertação:

- Uma formação que contemple as dimensões ético-política, teórica, técnica e cultural, desencadeará em um profissional intelectual, crítico e reflexivo. Encontrou-se em Abrahão (2007) uma definição que sintetiza os entendimentos das características que descrevem esta perspectiva de formação de professor intelectual, crítico reflexivo:

(...) como um pesquisador que exerça sua prática pedagógica com base na constante reflexão sobre ela, mediante diálogo com teorias que auxiliem no seu esclarecimento e re-direcionamento, sempre que seja necessário, bem como se preocupe em manter-se atualizado no assunto específico da disciplina com a qual trabalha, seu relacionamento com as outras disciplinas e, destas, com as estruturas e burocracias das instituições de ensino e com a dinâmica da sociedade em que vivemos." (ABRAHÃO, 2007, p. 2)

- Um espaço de concretização desta concepção de formação, ou seja, a efetivação desta proposta ocorre na articulação entre ensino-estágio-pesquisa, conforme defendida por Ghedin:

Visto que o processo se dá orientado por um trabalho de reflexão sobre a prática, o estágio vinculado à pesquisa procura promover a aproximação dos professores com a escola, com os professores da universidade e os estudantes estagiários articulados pela prática da pesquisa que os move, tornando-os participantes, pelo entendimento da pesquisa e de seus objetivos, ao mesmo tempo que compartilham processos e produtos, pois colaboram com os rumos que adquire a pesquisa na e sobre a escola e seus problemas, que podem encontrar alternativas mediante a parceria nas atividades desenvolvidas no estágio profissional (2006, p. 232)

- O futuro professor através do estágio vinculado à pesquisa, produzirá conhecimentos pedagógicos para sua ação docente e acerca dos problemas cotidianos da escola. Durante esta prática este aluno, futuro professor, contará com o apoio dos professores da escola que o auxiliarão a diagnosticar estes problemas e com professores universitários que auxiliarão no tratamento destas informações.

(...) a teoria têm importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24)

Dessa forma, reitero que a formação do professor bem como os saberes de que necessita para sua ação não decorrem somente da prática.

O processo do estágio vinculado à pesquisa, descrito acima, é considerado por Ghedin (2006) um processo formativo interdisciplinar e ocorre através da pesquisa-ação-colaborativa. Tem como objetivos "(...) formar o professor, como profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea e propor novas alternativas metodológicas tendo por base prática de estágio (GHEDIN, 2006).

Dessa forma, estes entendimentos conduzem à necessidade de repensar não só os cursos de formação, mas igualmente a escola onde atuará este profissional. É necessário que a escola ofereça oportunidades para este professor. É necessário que a escola seja também reflexiva como tão bem Alarcão (2001, 2007) propõe.⁶⁷

Por fim, as proposições aqui apresentadas para formação não partem de reflexões alheias ao contexto universitário, mas de propostas que já estão em execução: curso de Pedagogia à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS); Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Curso de Pedagogia e de Pós-Graduação Stricto Senso, da

⁶⁷ Não nos deteremos em esclarecer esta perspectiva. Ao trazer estas idéias para a presente reflexão pretendeu-se mostrar a totalidade de se pensar em uma formação de professores, a fim de esta perspectiva possa ser efetivada. Se assim não o for, pode-se repetir o erro das propostas anteriores da fragmentação da ação docente, achando que somente reformular os cursos é o suficiente. Como esta dissertação defende que a formação de professores é um processo complexo e requer um compromisso com a totalidade, não se pode (re)pensar somente na formação, mas o local onde este profissional irá atuar.

Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); bem como do grupo de pesquisa da mesma instituição intitulado “ Refletir e Agir com professores: um estudo do erro construtivo numa perspectiva libertadora”.

Acredito que esta pesquisa, de acordo com as afiliações teóricas, por estar imersa nas mesmas, cumpriu seu papel, pois ao finalizá-la é necessário dizer que embora tenha respondido às questões iniciais, tantas outras surgiram, motivando-me a continuá-la. Questiono se os professores com os quais me deparei na universidade apresentam algumas limitações de compreensão teórica, dos fundamentos da sua ação, desconhecendo as proposições legais que a normatizam, onde e como são formados estes professores? Como ocorre a formação de professores dos professores? Como estão os cursos de Pós- Graduação Stricto Senso no Rio Grande do Sul? Qual a fundamentação teórica-política que embasa estes cursos? Quais saberes pedagógicos são contemplados? Quais discussões acerca da docência estão em pauta? Serão os professores dos professores reflexivos? Ou se constituem intelectuais, críticos e reflexivos?

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M^a Helena M. Barreto. Pesquisar com professores na escola – contribuição da pesquisa dialógica para o desenvolvimento, em serviço, de professores reflexivos. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL E V FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais. Torres, 2007.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e Nova racionalidade. Porto Alegre: Artemed, 2001.

_____. Refletir na prática. Revista Nova Escola on-line. n. 154, Ago. 2002. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre. Acesso em 06 nov 2007.

_____. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. IN: BARBOSA, Raquel Lazarri L. Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.p. 177-188.

ALMEIDA, Silvia M. Leite de. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ANDRÉ, M.[et al.] Estado da Arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 301- 309, dez. 1999.

_____. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. IN: BARBOSA, Raquel Lazarri L. Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.p. 605-616.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 21 ago 2007

ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). In: Seminário Nacional. ANAIS. Florianópolis, 2002.

APLLE, M. Currículo e Poder. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. v.14, n. 2, p.46-57, jul./dez. 1989.

_____. M. W. Reestruturação educacional e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. Revista Currículo sem Fronteiras, v.1, n. 1, pp. 5-33, jan/jul 2001. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em nov. 2007.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.D. [et al.] (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p. 41-74, 1996.

BALZAN, Newton C.; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas - o discurso e a realidade. Revista SBPC - Ciência e Cultura. V.40, n.2, fev. 88, p. 147-151

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera L. Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas. Revista Educação. Santa Maria, v. 25, n. 01, 2000.

_____. As conseqüências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V.M. V [et al.] (orgs). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.25-48, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia R.; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão Docente: algumas dimensões e tendências. Educação, Santa Maria, v.29, n. 2, 2004, p. 17-32

BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996

BIASUS, G. Formação de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do estado do RS: um estudo multicase. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2006.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto, 1994.

BOMBASSARO, L.C. Ciência e mudança conceitual notas sobre epistemologia e história da ciência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

BORDAS, Méron C. Formação de professores: profissionalização x desqualificação. Extra Classe, Porto Alegre, v.2, n. 9, p. 2, 1997

_____. O papel da universidade na formação de professores: ruptura e compromisso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, 2004, Frederico Westphalen. Anais... Frederico Westphalen: URI, p 31- 43, 2004a.

_____. O debate sobre a formação de professores no Brasil: políticas públicas e resistências. [s.l.]. [s.n], 2004b.

_____. O papel do Estado Avaliador na Formação de Professores na Perspectiva do FORUMDIR. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REGIÃO SUL, V, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2004, CD-ROM, 12 f,

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO da Educação Nacional (LDBEN).

_____. Decreto-Lei n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999.

_____. Decreto-Lei n. 3.554 de 7 de agosto de 2000.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** PARECER CNE/CP 9/2001 , de 08 de maio de 2001.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.

CAMINI, L. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, V.M. V [et al.] (orgs). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 59-94, 2006.

CANDAU, Vera Maria F (coord). *Novos Rumos das Licenciaturas*. Brasília: INEP, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CARVALHO, Anna M. P.; VIANNA, Deise M. A quem cabe a licenciatura. *Revista SBPC - Ciencia e Cultura*. v.40 n. 2. fev.88, p. 143-147.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional*. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, jan/abr. 2006.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, Romualdo P (orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CODO, Wanderlei (coord). *Educação: carinho e trabalho*. 3.ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia, 2002.

CONNELL, R.W. *Pobreza e educação*. In: GENTILI, P (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p.11-42, 1995.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMMASI, L. D.[et al.] (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 75-124,1996.

CORTES, S.M. V. *Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados*. *Cadernos de Sociologia*, n. 9, PPGS/IFCH/UFRGS, p.28-36, 1996

COSTA, Edinilza M. As políticas de formação dos profissionais da educação e a profissionalização docente. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA, 2005.*

COSTA, Marisa. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DE LUCCA, Constante Alfeu. Ensino Superior no Litoral Norte do RS. *Revista Caminhos do Litoral: oportunidades e negócios*. Torres: IDCA (Instituto de Desenvolvimento e Pesquisa Caminho das Águas). Ano 1, nº 1, julho de 2008.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DESLANDES, S.F. *A construção do projeto de pesquisa*. IN: MINAYO, M. C. S (org) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, Rosane E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em www.scielo.br. Acesso em dez. 2007.

DIAS-Da-SILVA, Maria Helena F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul/dez 2005.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. IN: GERALDI, Corintia M^a G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)* Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil-ALB, p. 33-61, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.18. p.. 35-40, Set/ Out/Nov/Dez/2001.

DURAND, M. [et al.] Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ ago. 2005. Disponível em www.scielo.br. Acesso em jul 2007.

ENGERS, M. E. A. Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação – notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ESTEBAN, M^a Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.) Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, p.169-195, 1995.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: In: GENTILI, P (org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, p.169-195, 1995.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. IN: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 75- 105, 1996.

FREITAS, Helena L. C. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação da educação básica: As políticas educacionais e movimento dos educadores. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena L. C. Certificação docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em www.scielo.br. Acesso em maio de 2007.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100, Especial, p.1203-1230, out. 2007, Disponível em www.scielo.br. Acesso em dez. 2007.

GADIN, L.A; HYPOLITO, A.M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). *Revista Currículo sem Fronteiras*, [s.l.] v. 3, n. 2, pp. 5-23, jul/dez 2003.. Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em nov. 2007.

GANDIN, Luis Armando. Reformas Educacionais e Curriculares no contexto brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003, Salvador, UFBA, 2003, p. 54-67.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Quixote, p. 51-76, 1995.

GARRIDO, Elza. BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. IN: BARBOSA, Raquel Lazarri L. *Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.p. 617-629.

GENTIL, Heloisa S. *Formação docente – no balanço da rede ente as políticas públicas e movimentos sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GENTILI, P; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, p.228-252, 1995

_____. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P; SILVA, Tomaz Tadeu. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. A falsificação de um consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil-ALB,1998.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazarri L. Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.p.225-245.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente. Araraquara: Jm, 2001.

_____. Pedagogia Universitária na FURG. In: MOROSINI,M.C. Enciclopédia de pedagogia Universitária. FAPERGS/RIES, 2003.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.95-114, 1992.

GOMES, A.M.A. [et al.] Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Disponível em <www.scielo.br > Acesso em dez. 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

HARGREAVES, Andy. O Ensino na sociedade do conhecimento – educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1997.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____; FRANCO. M.E. D. P. Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, M.C. Enciclopédia de pedagogia Universitária. FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Avaliação e certificação docente – questões em aberto.. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, Anais. Frederico Westphalen: URI, 2004, p 67-76.

_____. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela D.P. ; KRAHE, E.D (orgs) Pedagogia Universitária e áreas de Conhecimento. Porto Alegre: PUCRS, 2007. p.27-38

KÜENZER, Acácia. As políticas de formação: A construção da identidade do *professor sobrance*. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 163- 183, dez. 1999

_____. Encontro Nacional ANPED/98. In: BAZZO, Vera L. Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas. Revista Educação. v. 25, nº. 01. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I.C.A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus,. p. 63-74, 1994

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LESSARD, C. A universidade e a formação de profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abril 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em nov. 2007.

LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 5. n.2, pp50-64, jul./dez 2005. Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org >. Acesso em nov. 2007.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, pp 33-52, jul./dez.,2006. Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em nov. 2007.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p.77-96, abril/2001. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 21 ago 2007

_____; BOING, L.A. Caminhos da profissionalização da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/ dez 2004.

MANUAL DO PROFESSOR. Universidade Luterana do Brasil.

MAÚES, Olgaíses C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar 2003.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 45- 60, dez. 1999

MELO, Adriana Almeida S. de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1993

_____. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Célia M (org). Iluminismo às Avestas. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROSINI, Marília C. [ET AL.]Enciclopédia de Pedagogia Universitária. v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003.

MÜLLER, Deise Margô. Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NACARATO, Adair M. A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. Contexto & Educação, Ijuí, v. 21, n. 75, p.131-153, jan./jun. 2006.

_____; VARIANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. *O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas.* IN: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil-ALB, p. 73-104,1998.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio (org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto, 1995a.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995b

_____. Palestra, ULBRA, Torres, 28 maio 2008.

PARO, Vitor H. *Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade.* IN: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H (orgs.) Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.p. 29- 47.

PAVEI, Katiuci; LUZ, Aline Souza da. Dilemas do ir se fazendo professora-reflexiva.In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL – PESQUISA E INSERÇÃO SOCIAL. Anais. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí /SC, 2008.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2006.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. Formação de professores – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, Corintia M^a G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a) Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil-ALB, p. 153-181, 1998

PERONI, V. M. V. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.M. V [et al.] (orgs). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 11-24, 2006.

_____ [et al.] (orgs). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, p. 15-38, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) Professor Reflexivo-gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. S.G. [et al.] Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em dez. 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. Professores e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. IN: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELA, Romualdo. A educação no reino da mercadoria. Palestra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 14 ago 2008.

PRESTES, Nadja H. A razão, a teoria crítica e a educação. IN: PUCCI, Bruno (org.) Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.p. 83-101.

PROJETO Pedagógico do Curso de Ciências: Habilitação Matemática - Licenciatura Plena. Canoas: Ulbra, mar 2006.

PROJETO Pedagógico do Curso de História, Canoas: Ulbra, jul 2001

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação. IN: PUCCI, Bruno (org.) Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.p. 11-58.

_____ (org.) Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000, p. 179-202.

ROMERO, Carlos Cortez; CALDERANO, Maria da A. Dimensões econômicas e políticas da relação educação e trabalho nos países da América Latina e do Caribe. Revista Educação em Foco. Juiz de Fora, MG, v.12, n. 2, p. 13-26, set.2007 – fev.2008.

ROZA, Jacira Pinto da. A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SACRISTÁN. J. Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. IN: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 50-74, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na Formação de Professores. IN: PIMENTA, S. G (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs) Formação de professores: Políticas e Debates. Campinas: Papirus, p. 155- 174, 2002.

SAVIANI, Demerval. Histórias das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHEIBE, Leda. AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs) Formação de professores: Políticas e Debates. Campinas: Papirus, p. 47-64, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Quixote, p. 77-91, 1992.

_____. Educando profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES. M.C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.D. [et al.] (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p. 15-39, 1996.

SOMMER, L.H. A ordem do discurso escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan/abril 2007. Disponível em <www.scielo.br > Acesso em out. 2007.

SUDBRACK, Edite M. MAPAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA DÉCADA DE 90: espaços de regulação social e emancipação possíveis. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa em educação entre profissionais do ensino e círculo acadêmico. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35. maio/ago. 2005. Disponível em www.scielo.br. Acesso em nov. 2007.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P (org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, p.109-136, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.D. [et al.] (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Bases teórico-metodológicas da Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Porto Alegre, v. 4, nov/ 2001.

VEIGA, Ilma P. A. Formação e desenvolvimento profissional docente. Passo Fundo: UPF, 2007 (palestra proferida no VI Encontro Anpae Região Sul).

_____. Professor: Tecnólogo ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs) Formação de professores: Políticas e Debates. Campinas: Papirus, p. 65- 93, 2002.

VIEIRA, F. Pontes (in) visíveis entre teoria e prática na formação de professores. Revista Currículo sem fronteiras, v. 5, n.1, pp.116-138, jan./jun 2005. Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org.> Acesso em nov. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos de A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.) Formação de professores: Políticas e debates. Campinas: Papius, 2002.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000. Disponível em www.scielo.br. Acesso em out.2007.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez 2003. Disponível em www.scielo.br. Acesso em maio 2007.

_____. Formação docente e projetos de sociedade. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n.2, p.181-198, maio/ago., 2007.

WIELEWICKI, H.G. [et al.] Inquietações sobre formação e desenvolvimento profissional docente. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Anais. Santa Maria, 2007, CD Rom.

YIN, Robert K. Estudo de caso – Planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZEICHNER, K.M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____; Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M^a Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.) Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-54.

_____; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de pesquisa, v.35, n. 125, p.63-89, maio/ago 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br> >. Acesso em 21 ago 2007.

APÊNDICES

Roteiro para entrevista Semi- Estruturada:

1. Qual sua formação?

2. Quais são as disciplinas que leciona aqui no campus? De quais cursos ? Quantos alunos?

Vamos falar um pouco sobre as Reformas:

- Chegaste a participar de algum processo de mudança curricular? Como foi este processo?

- As mudanças ocorridas (reforma curricular) acarretaram alterações no seu trabalho em sala de aula?

* Em caso afirmativo, contar de que forma houve a mudança em seu trabalho, como foi este processo para o professor (houve resistência, a mudança ocorreu porque foi imposta,...)

- Conhece o PDI da Universidade? Como vivencia na sua atuação docente o PDI da Instituição?

- Conheces a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes para os cursos de formação de professores? Qual sua opinião acerca deste documento?

- O que entende por professor reflexivo? Você se considera um professor reflexivo?

Vamos falar um pouco sobre seu trabalho como professor:

- Como está organizada sua carga horária? (estudos/aulas/planejamento/...)

* Caso leccione para mais de um curso, perguntarei se ele observa alguma diferença entre os alunos dos cursos.

* Em caso afirmativo, e caso haja alguma disciplina em comum entre os cursos, como o professor se organiza quanto aos conteúdos, planejamento,...

* Caso afirme que tenha horas para planejar: Onde, de que forma e se consegue cumprir suas tarefas dentro desta carga horária.

- Qual o sentido da avaliação no seu trabalho? (avalia só o aluno, avalia também seu trabalho?...)

- A Universidade institui duas avaliações por semestre. No seu trabalho o professor se utiliza de mais algum instrumento de avaliação?

*Caso afirme que sim, quais e de que forma é feita o retorno desta avaliação para o aluno.

- Como é a dinâmica das suas aulas? (atividades/metodologia...)
- O que funciona e o que não funciona bem?
- *Caso não funcione bem, qual o procedimento adotado pelo professor?
- Quais são os teus objetivos enquanto professor?
- Que perfil de profissional procuras formar?
- Baseado em que perspectiva, teoria, fundamentação formula (organiza) este perfil?

A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Entrevistado:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no PPGEdu/UFRGS, sob orientação da prof^a Dr^a Elizabeth d. Krahe sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas, intitulada "DISCURSO OFICIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: olhares e reflexões sobre licenciaturas de uma universidade privada, na qual busco evidenciar quais as intenções e objetivos que permeiam a concepção de professor reflexivo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, confrontando-as com os referencias teóricos acerca da temática e a percepção dessas concepções nos currículos implantados em duas licenciaturas de uma universidade privada, contribuindo assim para os estudos da Linha de Pesquisa : Universidade: Teoria e Prática com ênfase na temática Formação de Professores.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas para uso da pesquisa e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Mestranda: Aline Souza da Luz – 51 93225413

Orientadora: Dr^a Elizabeth Krahe – 51 3308 3944

B

DECLARAÇÃO

Eu

_____, declaro que fui esclarecido (a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

Data: ____/____/2008.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS:

PH1: Professor. Leciona na licenciatura de História e de Letras na ULBRA. No curso de História já lecionou em diversas disciplinas como Pré-História, História Antiga I, História Antiga II, Moderna I, Moderna II, América I, América II. Na licenciatura de Letras lecionou nas disciplinas de Literatura Portuguesa I, Literatura Portuguesa II, e Literatura Brasileira Contemporânea. Graduado em História ULBRA. Especialização em Literatura Brasileira na Puc. Terminando uma segunda especialização de Educação a Distância no Senac e iniciando Mestrado em Educação na ULBRA. Docente há um ano nesta instituição.

PH2: Professor. Leciona na licenciatura de História, as disciplinas de História Moderna I e História brasileira. Graduado em História na PUC. Mestre em História pela PUC. Docente na instituição há três meses.

PH3: Professor e Coordenador da licenciatura de História. Leciona nas licenciaturas de Pedagogia e História. No curso de Pedagogia leciona na disciplina de História da Educação. No curso de História leciona a disciplina de História Medieval, História do Brasil e Contemporânea. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela UFRGS. Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Pós-Doutorando pela PUC. Docente desde 1994 e coordena a pesquisa e pós-graduação nesta instituição.

PM1: Professora. Leciona na licenciatura de Matemática, nas disciplinas de Geometria I e II, Álgebra I, Fundamento da Ação pedagógica I, que trabalha a parte da Estatística de Pesquisa e os estágios. Na licenciatura de Pedagogia, lecionou a disciplina Matemática Aplicada as Séries Iniciais. Graduada em Matemática. Mestranda na PUC. Docente desde 1994 na instituição.

PM2: Professora. Leciona nas licenciaturas de Matemática e Pedagogia. Na licenciatura de Matemática leciona as disciplinas de Álgebra, Matemática Financeira e Estágios. Na licenciatura de Pedagogia, leciona as disciplinas de Matemática Aplicada em Séries Iniciais e Educação Infantil. Graduada em Ciências Licenciatura Curta e, Matemática, Licenciatura Plena. Mestre em Ciências Ambientais, pela Universidade do Sul Catarinense – UNESC. Docente há um ano na instituição.

PM3: Professor. Leciona nos cursos de Sistemas de Informação, Arquitetura e Licenciatura em Matemática as disciplinas de Fundamentos da Matemática Aplicada I e II. Graduado em Licenciatura Curta em Ciências e, em Matemática, na Licenciatura Plena. Especialista. Docente nesta instituição desde 2003.

PFE1: Professor. Leciona para todas as Licenciaturas do Campus as disciplinas de Epistemologia e Filosofia da Educação, História da Educação, Iniciação Científica (Metodologia da Pesquisa), Estudos Integradores (Lúdico nas Séries Iniciais), Sociologia da Educação. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciência em Letras de Ijuí. Especialista em Educação pela UFSM. Docente desde 1992 na instituição.