

CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI

**CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: UM ASPECTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO ESTADO DO PARANÁ**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA

2006

CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI

**CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: UM ASPECTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação no Programa
de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, sob orientação da Prof^a
Dr^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

**CURITIBA
2006**

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa é dedicada a todos aqueles que se debruçam arduamente sobre o estudo da história da formação de professores para a educação básica no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho pode ser executado individualmente. Por isso, agradecimentos se tornam necessários, pois sem algumas pessoas essa pesquisa não teria sido realizada.

Aproveito para externar toda a minha gratidão por ter compartilhado com essas pessoas alguns momentos, entre esses, alguns felizes e outros tristes; porém, sem essas pessoas as alegrias não teriam sido completas e as tristezas não teriam sido superadas. São elas:

- Minha orientadora, Professora Rosa Lydia Teixeira Corrêa, que, com experiência e dedicação soube sanar as minhas dúvidas;

- Os professores doutores Maria Elizabeth Blanck Miguel e Jairo de Araújo Lopes, por participarem de minha banca de qualificação e de defesa da dissertação de Mestrado, orientando-me sobre possíveis encaminhamentos da pesquisa;

- Os professores do Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que aguçaram em mim o gosto pela pesquisa;

- A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em especial o Departamento de Educação Profissional (DEP), sob a responsabilidade da Professora Sandra Garcia, por ter-me aberto as portas para trabalhar com os Centros Estaduais de Educação Profissional. Sem o DEP não teria adquirido a experiência de gestão destas instituições, bem como a ousada tarefa de acompanhar a implantação do ensino médio profissional integrado no Estado do Paraná.

Agradeço, outrossim:

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter me agraciado com a bolsa de estudos, sem a qual não teria sido possível a conclusão deste Programa de Mestrado;

- Ao Conselho Estadual de Educação, na pessoa de Neize, por disponibilizar a consulta aos documentos referentes à formação de professores;

- Às instituições que disponibilizaram os projetos pedagógicos de seus cursos de formação docente;

- À Direção do Colégio Estadual Professor Victor do Amaral, pelo apoio;

- Aos professores que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários;

- A todos os meus familiares pelo apoio e a compreensão nas horas de ausência;

- À minha companheira Eliete pela perseverança e o carinho;

- Ao meu amigo Marciano, a quem apenas com palavras não consigo externar toda minha gratidão.

A todos aqueles cuja memória me falte, meus agradecimentos por participarem de uma etapa extremamente importante em minha vida.

EPÍGRAFE

Havia um homem
que aprendeu a matar dragões
e deu tudo que possuía
para se aperfeiçoar na arte.

Depois de três anos
ele se achava perfeitamente
preparado mas, que frustração, não
encontrou oportunidade de praticar
sua habilidade.

Como resultado ele resolveu
ensinar como matar dragões.

Poema divulgado por René Thom

RESUMO

O presente trabalho procura investigar a trajetória da formação inicial do professor em cursos de Licenciatura, frente às diferentes modalidades do Ensino Médio Profissional no Estado do Paraná, com especial atenção para a formação profissional integrada ao Ensino Médio, a partir da comparação entre a Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96, considerando os contextos sociais e políticos de cada época. Para isso, foram analisados os princípios norteadores das duas legislações nacionais, bem como as normas baixadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo antigo Conselho Federal de Educação, no que diz respeito tanto à formação docente, quanto à formação para o mundo do trabalho, de nível médio. Discute também a relação entre a formação do professor e a formação profissional integrada proporcionada ao aluno deste nível de ensino. Para conseguir essa tarefa, foram estudados os currículos dos cursos de Licenciatura, em especial a parte da formação pedagógica, os projetos formadores de três instituições que oferecem cursos de Licenciatura e os depoimentos de 12 professores licenciados que atuam na educação profissional no Estado do Paraná. Desta forma, foi possível estabelecer quais foram (ou são) as principais dificuldades encontradas pelos professores a respeito de sua formação para a atuação em cursos profissionalizantes, bem como a concepção de formação subjacente a essa educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação Profissional, Ensino Médio, Ensino de 2º grau, História da Educação.

ABSTRACT

The objective of the present work is to search the route of the initial formation of the teacher in courses of formation of teachers, face to the different modalities of professional education in the state of Paraná, with special attention for the integrated professional formation to High School education, from the comparison between the law 5.692/71 and the law “LDB” 9.394/96, considering the social and political contexts of each period. According of this, the principles of the two national laws had been analyzed, as well as the ones established by the National Counsel of Education and the old Federal outside work. The relation between the formation of the teacher and the student of this level of education is discussed too. In order to get this objective, the curricula of the courses of teaching formation had been analyzed, especially the pedagogical formation, the pedagogical project of three institutions that that offer this courses and the statement of twelve teachers who work in the professional education in the state of Paraná. Because of this was possible to establish which are the main difficulties found by the teachers regarding their formation to work in professionalizing courses, as well as the conception of formation to this education.

KEY-WORDS: Formation of the Teachers, Professional Education, History of Education, High School.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Funções Docentes de 5^a a 8^a séries, cujos titulares tinham formação incompleta para lecionar nesse nível.....	39
TABELA 02 – Grau de adaptação das Licenciaturas à Lei 5.692/71.....	43
TABELA 03 – Cursos e Habilitação para as Licenciaturas da área de educação geral.....	78
TABELA 04 – Currículo Mínimo. Habilitação: Técnico em Eletrotécnica.....	84
TABELA 05 – Base Nacional Comum para os cursos integrados, a partir do Decreto Federal 5.154/04.....	107
TABELA 06 – Formação específica para o curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com o total de horas-aula.....	107
TABELA 07 – Carga Horária do currículo do curso de Licenciatura em Letras da instituição A.....	121
TABELA 08 – Carga Horária do currículo do curso de Licenciatura em Matemática da instituição B.....	123
TABELA 09 – Carga Horária do currículo do curso de Licenciatura em História da instituição C.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
EUA – Estados Unidos da América
FGTS – Fundo de Garantia de Tempo de Serviço
IES – Instituição de Ensino Superior
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA LEI 5.692/71	23
1.1 Breves considerações sobre o período militar pós -1964	24
1.2 Internacionalização do capital e concepção de educação	27
1.3 Estado militar, internacionalização do capital e formação de professores.....	34
1.3.1 Cursos de Licenciatura e adaptabilidade à Lei 5.692/71	41
1.3.2 Dos anos 80 à contemporaneidade	48
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, A PARTIR DA LEI 5692/71, COM VISTAS À SUA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL.....	65
2.1 Concepção de currículo.....	65
2.2 Aspectos curriculares da formação inicial do professor com vistas à sua atuação para o ensino técnico de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980.....	69
2.3 Aspectos curriculares da formação inicial do professor com vistas a sua atuação para o ensino médio profissional nas décadas de 1990 e 2000	87
CAPÍTULO 3 - DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS ÀS DIRETRIZES CURRICULARES: LIMITES E POSSIBILIDADES	109
3.1 – Um olhar sobre a concepção de formação inicial de professores.....	111
3.2 – Um olhar sobre a concepção de formação inicial obtida em curso de licenciatura por professores formados sob égide das leis 5. 692/71 e LDB 9. 394/96.....	131
3.2.1 – Caracterização da Amostra.....	135
3.2.2 – As licenciaturas discutidas pelos professores pesquisados.	135
REFERÊNCIAS.....	148
JORNAIS REFERIDOS.....	155
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da LDB 9394/96, a pesquisa em educação direcionou olhares bastante críticos para os seus princípios e às questões práticas ligadas principalmente ao trabalho. Isto pode ser verificado, tomando-se a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, em seu artigo 40, onde determina que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, o que demonstra um rompimento com a legislação anterior, 5.692/71, que preconizava a formação profissional apenas no ensino de 2º grau, em detrimento do conhecimento acadêmico compreendido para este nível de escolarização. Portanto, pela nova legislação, a educação para o trabalho assume um conceito amplo em termos de concepção e de lugar de formação.

Com efeito, esta pesquisa teve como **objetivo** investigar a trajetória da formação inicial de professores em cursos de licenciatura, frente às diferentes modalidades do Ensino Médio Profissional no Estado do Paraná, com especial atenção para a educação profissional integrada ao Ensino Médio. Assim, a partir da comparação das leis 5.692/71 e 9.394/96, procurou estabelecer que concepções de educação perpassam essa formação.

Desta forma, se buscou resposta ao seguinte **problema** de pesquisa: como vem se dando a formação inicial de professores nas licenciaturas, frente às diferentes modalidades do Ensino Médio Profissional no Paraná, a partir da comparação das leis 5.692/71 e 9.394/96, levando-se em conta o contexto social, político, econômico e histórico no qual as referidas leis foram promulgadas?

O interesse em se pesquisar a formação inicial do professor em cursos de licenciatura para atuar na educação profissional integrada em nível médio¹, se dá devido às diferentes reformas educacionais ocorridas para esta modalidade de ensino, o ensino médio, o que pode ser comprovado através de alguns exemplos a partir da LDB 4.024/61, que instituía o nível secundário com a opção por cursos propedêuticos ou profissionalizantes, bem como da Lei 5.692/71, que instituía a obrigatoriedade de ensino profissional de 2º grau para todos os jovens brasileiros e, finalmente, da LDB 9394/96, que institui o Ensino Médio como obrigatório, não descartando a educação profissional como sendo uma forma de enfrentar desafios de economias globalizadas e competitivas.

Todas as reformas anunciadas anteriormente pela trajetória histórica do Ensino Médio podem ser justificadas pela dualidade historicamente manifestada, quer em termos de formação, quanto, evidentemente, de concepção para esta modalidade de ensino. Portanto, ao longo deste processo de pesquisa será de suma importância a análise desta dupla função apresentada por esse nível de ensino, que incide diretamente na formação inicial do professor e que deve estar atenta a esta dupla finalidade. Para Kuenzer (2000, p. 25) “...é essa ambigüidade desse nível de ensino, que ao mesmo tempo tem que preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio”. Este problema inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais para os dirigentes ou futuros dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais para os segmentos menos favorecidos economicamente. Por essa razão, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender não só às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho, mas também e substancialmente, a uma sociedade cuja elite dirigente tem historicamente entendido a formação

¹ Essa idéia será melhor esclarecida nos capítulos 2 e 3 deste estudo.

no ensino médio sob bases filosóficas positivistas.² Essa dualidade não pode ser descartada na formação do professor. Ela deve, sim, ser entendida em seu contexto social, político, econômico e histórico.

Essa questão se acentua hoje com a forte ênfase dada à educação profissional, como já referido anteriormente (LDB 9394/96), e marca novamente a grande diferença de concepção de formação para um mesmo patamar de escolarização. Desse modo, fica o questionamento: será que cursos de licenciatura abordam essa problemática?

Por outro lado, para que a questão da formação profissional do professor seja contemplada teoricamente, uma das possibilidades de entendimento passa pelo estabelecimento de relações históricas (que precisam ser feitas) entre o modo de produção da sociedade capitalista brasileira em especial, a legislação educacional, seus pressupostos políticos e ideológicos e suas influências sobre a formação inicial de professores que irão atuar no Ensino Médio Profissional, conforme as suas finalidades, colocadas na legislação em vigor.

Entenda-se por formação inicial aquela que nos indica o significado do termo em sua apreensão etimológica, ou seja, do latim *initiale*: que inicia, que está no começo, no princípio (FERREIRA, 1986, p.947). Referimo-nos, por assim dizer, à formação que é proporcionada nos cursos superiores de licenciatura, ou seja, à formação inicial do professor para atuar na educação básica e, portanto, também para atuar no ensino médio profissional, já que esta modalidade de ensino constitui uma das formas da educação básica. Por isso, que fique claro, estamos falando de formação formal, que ocorre em ambiente formalizado, no caso, em Instituições de Ensino Superior, cursos de licenciatura.

A análise sobre a formação do professor para atuar na educação profissional é justificada, pois, de certa maneira, o Estado do Paraná apresenta-se hoje como pioneiro no

²Ver nesse sentido Chauí, Marilena. O Que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2001. Coleção Primeiros Passos.

cenário da educação profissional de nível médio, visto que instituiu, junto ao Governo Federal, a promulgação de um novo decreto normatizador da Educação Profissional, que é o Decreto nº 5.154/04, em substituição ao anterior, o Decreto Federal nº 2.208/97, que impunha a separação do Ensino Médio da Educação Profissional e só admitia as formas concomitante e seqüencial (MARTINS, 2000).

O Decreto nº 5.154/04, preconiza que a articulação entre a habilitação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de 3 formas diferentes: concomitante, seqüencial e integrada ao Ensino Médio. Para uma melhor compreensão dessas modalidades, citamos o Artigo 4º, Parágrafo 1º do referido decreto:

- A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma”:
- I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.
 - II- concomitante, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.
 - III- subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Esta forma integrada é aceita e incorporada pela política do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A forma integrada pressupõe que, para uma formação profissional de qualidade, seja necessária a integração dos conhecimentos da Base Nacional Comum com a Formação Específica. Se não for dessa forma, não passará de uma grade curricular composta de uma formação geral e outra específica, assim como na Lei 5.692/71, pura e simplesmente. É uma compreensão que parece ser distinta daquela existente nesta lei, sobre a qual nunca é demais dizer que expressa uma das reformas do governo militar no campo educacional quando da proposição de um ajuste da economia brasileira à nova etapa do desenvolvimento econômico, marcada substancialmente pela intensificação da internacionalização do capital. A expectativa do desenvolvimento industrial, com suas cadeias

produtivas, levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. Esse foi, de maneira resumida, o contexto histórico de promulgação da Lei 5.692/71.

A política do Departamento de Educação Profissional da SEED-PR, de implantação da Educação Profissional integrada ao ensino médio, demonstra a preocupação, por parte do Governo do Estado, com uma Educação Profissional séria e de qualidade, que construa subsídios importantes para a formação dos alunos, principalmente dos oriundos dos segmentos populares, que historicamente têm sido excluídos do acesso democrático às oportunidades do mundo do trabalho. Nesse processo de reestruturação da Educação Profissional no Estado do Paraná, é fundamental saber como ocorre a formação do professor, pois não bastará apenas uma alteração curricular de forma integrada; ela precisa ocorrer na prática pedagógica de cada professor, integrando os mais diversos conhecimentos, para uma formação humana completa. Nesse processo, o homem é a pala vra-chave e não uma relação de técnicas, pois estas se defasam com o tempo, enquanto o ser humano tem a característica de uma constante renovação. Para chegar a um currículo integrado, é preciso realizar uma “incurção epistemológica”, ir além da fronteira entre as disciplinas técnicas ou não, e, por isso, o papel de cada professor, dentro da sua especificidade, é fundamental. Por outro lado, mesmo em se tratando de uma concepção aparentemente inovadora, torna-se difícil falar de currículo integrado com a presença de “grade” e componentes curriculares postos de modo fragmentado. A integração curricular requer pressupostos curriculares que ensejem uma concepção de currículo cuja estrutura esteja integrada, tanto para a formação de nível médio como para as licenciaturas.

Enfim, hoje não basta um saber-fazer: é necessário que este saber-fazer seja compreendido à luz das teorias da educação, que requerem interlocução com a formação geral ou da ciência básica, como a Física, a Biologia, a Química, entre outras, o que vem justificar a

formação integrada. Este, aliás, tem sido o desafio histórico da formação em termos de licenciaturas.

A educação profissional, apreendida como uma forma de enfrentar desafios de economias globalizadas e competitivas, deve ser entendida como **articulada ao mundo do trabalho**, que reúne o conjunto de todas as atividades produtivas geradoras de saberes, produtos materiais e benefícios, voltadas, pelo menos em seus propósitos, à melhoria da qualidade da vida humana.

Neste processo de investigação, será considerado que vivemos num período em que oscilamos entre um mundo no qual cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, e um outro onde aumentam as incertezas sobre a própria sobrevivência do ser humano. Milhões de pessoas, em várias partes do planeta, enfrentam a incerteza do acesso aos meios básicos de vida (alimentação, habitação, trabalho, saúde, segurança, educação).

Vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido (SANTOS, 2000, p.1), em um período cujas fronteiras geopolíticas estão se desfazendo em proveito de uma maior acumulação de capital, em uma sociedade que se põe a serviço do império do dinheiro, fundado na economização e na monetarização da vida social. Não obstante nesta fase da acumulação capitalista, que começa a se configurar no início dos anos 70 do século XX , o controle e a racionalização do processo de trabalho passam a demandar o controle da vida do trabalhador (TUMOLO, 2003, p. 168).

Uma vez alcançado este estágio, as forças econômicas, em decorrência do próprio estágio do capitalismo, empenham-se na tarefa de diminuir o valor das mercadorias, inclusive o da força de trabalho. Para tanto, concorre a introdução da maquinaria, que pressupõe a existência de uma nova engenharia de organização industrial (TUMOLO, 2003, p.164). Por outro lado, é preciso ampliar a compreensão sobre o que entendemos por maquinaria, na medida em que os meios de produção, hoje, não se resumem à maquinaria, ou ao maquinário, a exemplo das

indústrias têxteis, do maquinário agrícola, mas são compostos por meios tecnológicos sofisticados de base informacional e microeletrônica, em muitos casos atrelados a essa maquinaria, como na indústria automobilística. Em se tratando da formação de professores, cabe saber até que ponto a formação inicial leva em conta o que poderíamos chamar de re-engenharias pelas quais a sociedade vai passando ao longo de seu processo histórico e que ultrapassam o campo exclusivamente econômico.

O atual padrão de acumulação de capital exige um novo tipo de Estado, nos moldes do chamado “neoliberalismo” e um novo tipo de homem integrado à lógica dessa etapa do capital. Observa-se uma grande transformação nos meios de produção, de um padrão eletro-mecânico para um padrão micro-eletrônico: o operário “deixa” de realizar tarefas repetitivas, como no taylorismo-fordismo, que inspirou a Lei da Reforma de 1º e 2º graus, para, agora, acionar um equipamento que executa seus comandos. Esta atividade deveria “intelectualizar” a atividade profissional, visto que este trabalhador precisa conhecer procedimentos, entender a lógica da produção, ou seja, comandar a máquina, colocá-la à sua disposição, enquanto ferramenta do processo. De acordo com Tumolo (2003), essa maquinaria é

muitíssimo mais poderosa, porque é muito mais dispensadora da força de trabalho que no período anterior, o que implica o aumento do contingente supérfluo de trabalhadores e, por conseguinte, a redução mais acentuada do preço da força de trabalho, muito abaixo de seu valor.

Com relação ao Estado, percebe-se uma menor atenção às políticas públicas, como educação, saúde, previdência, seguridade social. Portanto, observa-se um Estado máximo e mínimo ao mesmo tempo. Segundo Tumolo (2003, p. 172), “... máximo, na sua função determinante de salvaguardar a reprodução do capital no seu movimento contraditório, o Estado vê-se obrigado a ser mínimo no atendimento às políticas sociais”.

Pode-se dizer que esse é o cenário de promulgação da LDB Darci Ribeiro – 9394/96.

A formação inicial, talvez, viva um dos seus mais importantes momentos históricos, em decorrência mesmo daquelas oscilações a que nos referimos anteriormente e, principalmente, se levarmos em conta um dos mais importantes princípios que podemos abstrair desta legislação - a flexibilização. Ela pode pôr em risco um projeto, a longo prazo, de formação do educador, em detrimento das exigências imediatas e utilitaristas das leis de mercado.

É importante, nessa pesquisa, considerarmos que esse cenário, esboçado anteriormente, não tem afetado somente a formação de nível médio, mas também a formação profissional nas universidades, em especial as licenciaturas. A educação, por estar intrinsecamente relacionada a decisões políticas, passa a ser implementada enquanto mercadoria, tornando-se instrumento a ser utilizado para a formação de professores “competentes”, que, por sua vez, deverão formar indivíduos competentes, os quais, vivendo em conformidade com as exigências desta reconfiguração da lógica do capital, reproduzam o *modus operandi* neoliberal. Busca-se, pois, a criação de um indivíduo cujo agir seja fundado na fragmentação de sua práxis, e esteja comprometido com a cultura neoliberal. Neste sentido, as idéias neoliberais podem, também, ser compreendidas como teorias voltadas à construção deste indivíduo. Foi no âmbito da defesa do “Estado Mínimo” que estas teorias delinearam os “novos” caminhos da educação.

Desta forma, a discussão sobre formação de professores ganha cada vez mais importância. Santos Neto (2002, p. 43) diz que “é forçoso, então, que nos perguntemos: o modo como tradicionalmente a formação de professores vem sendo feita ajuda os formandos a construir a competência³ docente?”. Em outra oportunidade, Santos Neto questiona os aspectos humanos do trabalho docente e, neste sentido, nos apropriamos do seu questionamento para a Educação

³ O termo competência será entendido, nessa pesquisa, segundo o enfoque de Perrenoud (1999), que compreende competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Profissional. Será que essas formações docentes, impregnadas pela política neoliberal, auxiliam os formandos da Educação Profissional de nível médio a construir sua formação para a vida futura, seja ela profissional ou pessoal?

Para Franco (1998, p. 100), “a questão que se coloca é: como pensar a formação profissional em um mundo onde cresce o desemprego e onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta?”

Aproveitando a questão levantada por Franco, não se pode deixar de lado essa discussão quando se fala em formação de professores, pois ocorrem as mais variadas formas de desregulamentação do trabalho docente. Tal situação pode ser exemplificada quando se analisam as formas de contratação de professores para a rede pública estadual do Paraná. Como sabemos, a única forma de ingresso no serviço público se dá através de concursos públicos. Porém, no Paraná isso nem sempre ocorre. Existem várias modalidades de contratação de professores: CLT, Paraná-Educação e PSS (Processo Seletivo Simplificado). As duas últimas, principalmente, incidem como medidas de precarização e desvalorização do trabalho docente, pois caracterizam uma forma de trabalho cuja proteção social é mínima, nos moldes do neoliberalismo. Como pensar a formação de professores sem pensar nessas questões que afetam diretamente o professor?

Por isso, entende-se a importância desta pesquisa, inserida em um contexto marcado por intrincadas relações entre capital e trabalho, com vistas à formação do ser humano, entendida por Ramos (2002, p. 26) como o “...processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente pela necessidade de subsistência”. Para que essa formação humana na Educação Profissional aconteça, a formação inicial do professor tem um papel fundamental, principalmente quando este profissional se depara

com as diferentes formas de oferta do Ensino Médio Profissional, que se diz como sendo uma forma de enfrentar desafios de economias globalizadas e competitivas.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro objetiva entender historicamente como se deu a formação inicial do professor em cursos de licenciatura a partir da década de 1970, procurando estabelecer relações entre essa formação e os diferentes cenários políticos e econômicos que vigoraram no Brasil a partir daquela década. O segundo capítulo, intitulado “Aspectos do currículo da formação inicial do professor na história da educação no Brasil, a partir da Lei 5.692/71, com vistas à sua atuação no ensino médio profissional”, analisa o currículo dos cursos de formação de professores no ensino superior, cursos de Licenciatura, bem como o currículo de cursos onde irá atuar o professor de ensino secundário, respeitando-se as legislações da época e estabelecendo relações entre a formação do professor e a formação dos seus alunos no ensino médio profissional. Finalmente, o terceiro capítulo faz uma reflexão sobre a formação recebida quando da vigência dos currículos mínimos instituídos a partir da LDB 4.024/61 e as diretrizes curriculares para a formação de professores, instituída a partir da LDB 9.394/96, apropriando-se dos depoimentos dos professores pesquisados e que atuam no ensino médio profissional.

A abordagem do objeto de estudo desta pesquisa, foi feita numa perspectiva de totalidade, na medida em que procuramos compreender esse objeto de estudo em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos.

Os dados obtidos em campo foram tratados sob a ótica qualitativa e em inter-relação com os aspectos acima mencionados. Foi priorizada, neste enfoque de pesquisa, a formação para o trabalho, em especial o trabalho docente e as relações sociais de produção, como categorias básicas que definem o homem concreto e histórico.

A pesquisa foi realizada, não diretamente com os formadores de professores, mas com professores formados durante a vigência das Leis 5.692/71 e 9.394/96. Procedendo desta forma, a análise sobre a formação de professores foi realizada, não pela ótica de seus formadores, mas pela visão de seus formados. Vale dizer que, em decorrência da exigüidade de tempo, optamos por proceder ao levantamento de dados por meio de entrevistas, com amostra aleatória de 12 professores. Entendemos que não é uma amostra significativa, até porque não pudemos ter acesso à totalidade de professores licenciados que atuam em disciplinas na base nacional comum, em cursos do ensino médio profissional.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA LEI 5.692/71

Um dos objetivos específicos deste capítulo é analisar os princípios norteadores das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692/71 e LDB 9.394/96, bem como seu contexto de promulgação, com vistas à análise da formação do professor licenciado, para atuar na Educação Profissional Integrada ao ensino médio. O período de realização do estudo compreende as décadas de 1970 e 1990, por corresponderem ao período de promulgação das duas legislações.

Porém, para que a questão da formação profissional do professor, nesse período, seja contemplada teoricamente, uma das possibilidades de entendimento passa pelo estabelecimento de relações históricas (que precisam ser feitas) entre o modo de produção da sociedade capitalista brasileira em especial, a legislação educacional, seus pressupostos políticos e ideológicos e suas influências sobre a formação inicial de professores. Sendo assim, a análise romperá com esta delimitação de período, quando houver necessidade de realizar relações históricas que servirão de suporte para o esclarecimento do problema de pesquisa.

Por esta razão, o fenômeno será entendido em seu contexto mais amplo, qual seja, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais que determinaram as condições dessa formação.

Dessa maneira, mesmo já delineado na introdução, importa destacar que, por se tratar de um termo nuclear neste estudo, será entendida por formação inicial a apreensão etimológica da palavra originada do latim “*initiale*”, ou seja, que inicia, que está no começo, no princípio (FERREIRA, 1986, p. 947). Este trabalho, refere-se, por assim dizer, à formação que é proporcionada nos cursos superiores de licenciatura, ou seja, nos cursos de formação de professores. É entendida, por isso, como a primeira formação que se dá em nível de graduação.

1.1 Breves considerações sobre o período militar pós-1964

Com efeito, a implantação do Estado Militar no país, em 1964, provocou profundas mudanças na vida política, social e econômica da sociedade brasileira, entre as quais novas funções para o Estado, que eram expressas em termos de centralização do processo de decisão no poder executivo. Houve modernização da administração pública e criação de mecanismos que garantissem a estabilidade social (ROMANELLI, 1987, p. 194).

Um dos resultados da política estabelecida foi a intensificação do processo de industrialização, por meio da instalação de empresas de grande porte e multinacionais, que geraram empregos em diferentes setores. A oferta de trabalho exigia mão-de-obra qualificada e a educação passou a ser um caminho para atender às necessidades da demanda de trabalhadores pelas empresas. As alterações no cenário nacional, do ponto de vista político e econômico, como já citadas, concomitantemente à entrada dos militares na administração do país, serviram para garantir a continuidade econômico-política dos representantes do médio e grande capital. Pode-se dizer, também, que se constituíram na consolidação de formas de relações, que foram se assentar mais tarde em novas bases, as internacionais, de certo modo interrompidas no período Vargas, retomadas com Kubitschek e intensificadas após 1964. Para Germano (1994, p. 53), a análise do período pós-64 significa que

embora os militares tenham guardado para si o controle das alavancas decisivas da máquina estatal, na verdade, a denominada Revolução de 64 se constitui, numa restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo.

Dessa forma, o golpe militar de 1964 representou a continuidade de poder dos segmentos economicamente dominantes, em detrimento do segmento que não detinha o capital. Singer (1976, p. 77) diz:

É necessário advertir desde logo que as transformações institucionais promovidas a partir do movimento de março de 1964 não afetam o modo de produção dominante, que continua, como antes, sendo capitalista. Não se verificaram, portanto, transformações revolucionárias. O que houve, no entanto, foram transformações de caráter mais ou menos permanente das regras do jogo.

Uma das mudanças ocorridas nessas “regras do jogo” diz respeito às mudanças nas relações de trabalho, marcadas pelo declínio acentuado do movimento dos sindicatos, que, de modo geral, ofereciam apoio ao governo deposto, mas que, neste momento, encontram-se marginalizados do poder, sendo tolerados apenas como concessão às aparências democráticas que os sucessivos governos após 1964 acharam conveniente manter. Por esta razão, a força de negociação dos sindicatos que representam a classe trabalhadora está fortemente fragilizada e diminuída, permitindo mudanças nas relações de trabalho, entre elas: nova política salarial e substituição do sistema de estabilidade no emprego pelo Fundo de Garantia de Tempo de Serviço - FGTS (SINGER, 1976, p. 78).

Diante da nova política salarial adotada, na prática, o direito de greve foi abolido, juntamente com o poder de barganha coletiva dos trabalhadores. Dessa forma, a legislação trabalhista, promulgada em grande parte durante o Estado Novo, permitia aos trabalhadores organizarem-se em sindicatos e reivindicar certos direitos, como salário mínimo, férias, pagamentos de hora extraordinária, entre outros, aceitava uma nova determinação social, que era, sem dúvida, associada ao médio e grande capital e também se constituía em forma de controle das camadas sociais, dependentes desta forma de relação trabalhista. (SINGER, 1976, p. 78).

Esta política salarial provocou uma mudança qualitativa nas relações de trabalho, culminando com uma maior subordinação do trabalhador à disciplina da empresa, maior dependência face às autoridades patronais, sindicais, previdenciárias, policiais, etc. e menor atenção às suas necessidades, aspirações e direitos.

Esse clima de “repressão” contribuiu para uma “paz social” que foi imposta à economia brasileira pós 64. Singer (1976, p. 80) diz que “... não se suponha que não houvesse motivos para conflito”. Assim com a “paz” prevalecendo, as empresas passam a aumentar a produtividade, através do aumento da intensidade de trabalho, traduzido pelo número excessivo de horas extras, que se generalizou a tal ponto, que a jornada de trabalho de oito horas, consagrada em lei, foi, na prática, abolida na maioria das indústrias. Não há como desconhecer que a política trabalhista posta em prática após 1964 foi um importante fator para que a economia alcançasse elevadas taxas de crescimento de 1968 em diante. Entretanto, os trabalhadores sofreram uma sensível piora em suas condições de vida, que transparece, por exemplo, no avultado número de acidentes de trabalho e na queda do padrão de vida do trabalhador (SINGER, 1976, p. 81-82).

Outras mudanças institucionais ocorreram, como a hegemonia da grande empresa nacional, quase sempre estatal, e da estrangeira, que foi consideravelmente reforçada. Assim, a expansão das indústrias petroquímica, siderúrgica, do alumínio e outras foi realizada sob a égide do poder público, mediante “grandes projetos”, nos quais tendiam a participar conglomerados nacionais e estrangeiros, além de sociedades de economia mista. Algumas empresas estrangeiras, em troca de favores fiscais, “transplantaram” fábricas completas no país, cuja produção se destinava ao mercado externo (SINGER, 1976, p. 85).

É importante notar que as trocas internacionais se deram num mercado crescentemente dominado pelas empresas chamadas “multinacionais”, cujas transações comerciais se efetivavam entre subsidiárias daquelas mesmas empresas localizadas em países diferentes. Após 1964, quando dos militares no poder, se intensificou o modelo de internacionalização do capital, o país mostrou-se interessado em atrair multinacionais, oferecendo-lhes as mais sólidas garantias econômicas e políticas. Diferentemente da Alemanha Ocidental e do Japão, cuja expansão no mercado internacional se deu em razão da superioridade tecnológica, o Brasil passou a participar

do mercado internacional, nos mesmos moldes coloniais, devido à abundância de recursos naturais e do baixo custo de mão-de-obra, inclusive importando muito mais do que exportando, aumentando consideravelmente o valor da dívida externa do país (SINGER, 1976, p. 90 – 91).

Seria um erro dizer que esta estruturação da economia brasileira era inteiramente nova. Já antes de 1964, o poder de decisão econômica estava, em boa medida, nas mãos dos mesmos personagens, os detentores do grande e médio capital, ora então representado pelos militares no poder. A grande diferença é que outros interesses tinham que ser necessariamente considerados: os dos trabalhadores assalariados, os das empresas pequenas e médias, os dos setores comprometidos com a substituição de importações de equipamentos e de tecnologia, entre outros. A conciliação destes interesses era muito mais difícil e vagarosa. Porém, com a adoção daquele modelo, baseado no capital externo, os resultados têm cada vez menos em comum as necessidades e aspirações da maioria da população (SINGER, 1976, p. 96).

1.2 Internacionalização do capital e concepção de educação

As décadas de 60/70, sob o modelo de produção capitalista de internacionalização do capital, também foram influenciadas pela ascensão da concepção tecnocrática de educação, revelando a hegemonia do monopolismo sobre as visões educacionais. Inserida na lógica do pensamento dominante, expresso por intelectuais tecnocratas na forma do capitalismo social, a educação pode ser apreendida em duas facetas: a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria da qualificação de mão-de-obra. O embate estava centrado entre uma concepção mais liberal, denominada humanista, e uma concepção mais funcional (empresa-educação), a tecnicista. Na primeira, o estudante, como homem, é visto como o fim da educação, enquanto no caso da opção tecnocrática, o ser humano é considerado o meio ou instrumento da educação. Na primeira concepção, pode-se pensar a

educação ainda como cultura, e na segunda, como investimento racional. É um enfoque, segundo a concepção tecnocrática, sempre na linha da economia da educação. Não se cuida de homens, mas de força de trabalho; não se trata de constituição de homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de produção necessário. Dessa forma, é pensada uma filosofia da educação intermediária entre esses dois tipos sociais: as necessidades do cidadão e as necessidades da produção (COVRE, 1983, p. 197).

Esta situação faz parte da opção por um modelo político e econômico de internacionalização do capital pelo qual o Brasil e suas elites optaram quando da posse do então Presidente da República Juscelino Kubitschek, em 31 de janeiro de 1956, pela alienação da economia nacional, já que

...reconheciam-se às empresas estrangeiras, interessadas em operar no Brasil, a concessão de favores cambiais para transferir, de seus países de origem, maquinarias industriais depreciadas, como se fossem equipamentos novos, embora já funcionando aqui indústrias nacionais similares (Plínio A. Ramos in Basbaum, 1976, p. 219)

Além deste aspecto (de predomínio e incentivo para a entrada da indústria estrangeira, em detrimento da nacional), um outro fator foi responsável pelo desenvolvimento industrial ocorrido no período: o grande afluxo de capitais estrangeiros. Esta intensificação, na entrada de capitais, foi vista e aceita como necessária à execução do projeto de desenvolvimento. As necessidades imediatas de capitais eram grandes, não só pela crise econômica durante o governo anterior (Café Filho), como pelo fato de que a indústria estava passando para a segunda fase do processo de substituição de importações, então baseado no capital externo, que se caracterizava pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que requeria capitais mais elevados.

Com isso, no transcorrer do governo Juscelino, houve a tentativa de conciliar o modelo político (nacional desenvolvimentista), com o modelo econômico (substituição de importações),

agora contando basicamente com a participação do capital estrangeiro. Desta forma, os anos 1956 a 1961 constituíram o período “áureo” do desenvolvimento econômico, pois aumentaram as possibilidades de emprego. Porém, concentraram os lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos (RIBEIRO, 2001).

O que se tem a destacar, em síntese, desta caracterização contextual, básica para a compreensão dos acontecimentos educacionais, é que durante este período (1955 – 1964) houve o aprofundamento da diversificação das atividades econômicas, com a criação de novos empregos em quantidade e qualidade, bem como a manutenção da exploração da mão de obra como forma de acumulação. Desta forma, a demanda pela educação básica e pelo ensino superior aumentou consideravelmente. Porém, a formação de professores em nível superior concentrou-se nas mãos do capital privado, através de Faculdades Isoladas.

Dessa forma, retrocedendo um pouco na história, a partir de 1945, com a queda de Getúlio e a posse do General Eurico Gaspar Dutra em 29 de outubro de 1945, rompeu-se com o modelo anterior de substituição de importações e iniciou-se o processo de abertura do país ao capital estrangeiro, com a instalação de indústrias multinacionais de capital externo, fazendo-se a exigência por mão-de-obra mais qualificada como um dos requisitos para o desenvolvimento. Essa mesma exigência levou ao aumento de demanda por parte da educação primária e secundária, com o objetivo de expandir a educação às massas populares, bem como exigir a expansão do nível superior de formação de professores, para atender a essa demanda por educação básica.

Revelaram-se, ao lado disso, possibilidades de atendimento à demanda por escolarização, decorrentes do processo de desenvolvimento urbano/industrial, que se fez sentir principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, a partir do governo JK.

Em virtude dessa demanda por educação básica (que antevia uma demanda pela formação de professores em nível superior e que se intensificou a partir de 1970, pela exigência de professores formados em nível superior pela Lei 5.692/71), nas décadas de 1960/1970, criar uma faculdade de formação de professores tornou-se um empreendimento fácil, devido ao caráter de desenvolvimento nacional. Com isso, houve aumento da demanda por instrução, o que permitiu o crescimento desordenado destas Faculdades, mesmo em condições de instalações precárias e com professores recrutados entre os da Escola Normal (BRZEZINSKI, 1996, p. 49). Uma mostra dessa expansão das faculdades que preparavam o futuro professor pode ser apreendida pelas estatísticas que, em 1960, demonstravam que havia 31 universidades brasileiras e 113 Faculdades de Filosofia. Duas décadas após (1980), eram ofertados 206 cursos de Pedagogia e 204 licenciaturas plenas. Essas, em sua grande maioria (96,3%), eram ofertadas por instituições isoladas de ensino superior. Portanto, de 1960 até 1980, essas instituições mantinham o monopólio sobre as licenciaturas (BRZEZINSKI, 1996, p. 50). Na verdade, essa situação denotava o propósito do Estado de manter alianças com os interesses hegemônicos do capitalismo, facilitando a expansão do ensino particular, que recebia a demanda reprimida do setor público.

Nesse contexto, que representava muito mais continuidade do que ruptura, é que foram promulgadas as Leis 5.540/68 e a 5.692/71. A Lei 5.540/68 tratava da reformulação do ensino superior, ou seja, da reforma universitária, e instituiu princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

De acordo com Covre (1983, p. 199-200) “a reforma universitária vai acionar mais o processo de burocratização, de departamentalização, objetivando um maior controle por parte do Estado”. Portanto, atrelado à concepção economicista e tecnocrática de educação, desenvolveu-se o caráter de fragmentação e isolamento, que o processo educacional, sob esta perspectiva, deve

assumir. Esta tendência se fez sentir também na organização dos *campi* das universidades, pois devido a insistentes recomendações dos consultores norte-americanos, a vantagem do *campus* suburbano, periférico, resultou não só do fato de que esse modelo era o que eles conheciam e valorizavam em seu país, como também que o consideravam adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras, quando inseridos na malha urbana (CUNHA, 2000, p. 182). Apreende-se, dessa forma, o caráter controlador dessa visão de educação, que não se restringiu apenas ao ensino superior.

Desta forma, o processo de constituição e expansão do ensino superior, especialmente a partir de 1970, consagrou a lógica da segregação, de caráter aparentemente espacial, mas com profundas implicações em sua existência, sendo, por isso, inseparável da lógica da exclusão. O aluno não era apenas segregado, mas em grande parte excluído dos embates próprios da vida universitária, de uma relação mais profunda e rigorosa com o saber, com os mestres e colegas de inquietações e de busca e, às vezes, até de um convívio mais produtivo com os livros e os laboratórios, enfim, com a cultura. Essa política irresponsável para com o futuro da sociedade e a construção da cidadania, além de profundamente autoritária, teve como pressuposto a idéia de que para esses novos alunos oriundos das camadas mais baixas da população e que começaram a chegar ao ensino superior, qualquer saber seria mais do que suficiente (COELHO, 1994, p. 54-55).

Com relação ao ensino de 2º grau, o referendo a uma concepção tecnocrática de educação, de supervalorização da mão-de-obra como força de trabalho tecnicamente qualificada, promoveu a promulgação da Lei 5.692/71, que procurou romper com a dualidade do ensino, substituindo, em um único sistema, o antigo ramo acadêmico e profissionalizante, tendo como objetivo a iniciação profissional no 1º grau e a profissionalização no 2º grau para todos. Esta lei considerava ser de vital importância a formação, o mais rápido possível, de grande número de

profissionais, para servir como mão-de-obra para as indústrias recém-instaladas, servindo ao modelo econômico de intensificação da internacionalização de capital. Ribeiro (2001, p.194) confirma essa análise ao dizer que

Da impressão de que a inspiração da Lei nº 5692/71 é de base liberal (humanista moderna), causada pelo exame dos objetivos proclamados, passa-se à conclusão de que a inspiração é, em última instância de base tecnicista, quando do exame dos objetivos reais, orientados por uma compreensão sobre o contexto no bojo do qual a lei foi projetada e aprovada.⁴

A tecnificação da razão educacional pode ser compreendida como a divisão interna do trabalho escolar, posta como um mecanismo de racionalização e maior eficiência do sistema de ensino dentro das condições concretas da divisão social do trabalho, sendo entendida como uma alternativa à improdutividade da escola (FRIGOTTO, 1999, p.169). Porém, a racionalização da escola acabou por se constituir numa medida de esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico. Saviani (1980) demonstrou, em suas análises, que a perspectiva tecnicista da educação emergiu como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação. Frigotto (1999, p. 171) argumenta que a forma de organização escolar e o uso das técnicas já vêm articulados à determinação e aos interesses de classe. Por isso, não é relevante a ascensão dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas sim a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade.

Desta forma, a formação técnica apregoada no texto da Lei 5.692/71, pode ser traduzida por uma profissionalização que não profissionaliza; pelo contrário, passa uma idéia deformada do que seja o processo produtivo e desvia a escola de sua função precípua, que é o fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica. Por isso, a formação profissional passa a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou através de

⁴ Com relação aos objetivos proclamados e objetivos reais, RIBEIRO se utiliza de SAVIANI, 1980, p. 147-148.

treinamentos intensivos, coordenados pela própria empresa. Esse deslocamento do *lócus*, onde o capital forma, educa, especialmente os trabalhadores produtivos, indica, efetivamente, que o capital tem outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador que lhe convém (FRIGOTTO, 1999, p. 171 – 172).

Nesse sentido, as duas reformas educacionais, a de 1968 e a de 1971, que rompem, teoricamente, com a de inspiração liberal humanista presente na LDB de 61 (COVRE, 1983, p. 211), foram marcadas pela racionalidade técnica, fragmentação e isolamento do estudante, considerado o contexto social e político, no bojo do qual as leis foram promulgadas. Assim, confirmando a lógica sistêmico-funcionalista, Saviani (2002, p. 20) assinala: “... o processo produtivo e a organização do trabalho estão ainda sob a égide do taylorismo-fordismo”. Este, influenciando de maneira muito significativa toda a organização escolar da época, foi caracterizado pelo princípio da racionalidade técnica, da separação da teoria e da prática, onde alguns planejam e a maioria executa tarefas repetitivas, para alcançar o máximo de rendimento. Covre (1983, p. 211) salienta que os modelos tecnocráticos de educação que perpassam pela concepção das Leis 5.540/68 e 5.692/71 põem ênfase na quantidade, nos métodos (técnicas), nas necessidades sociais e não nas individuais e na formação profissional; portanto, inspirado no processo produtivo e na organização do trabalho. Gadotti (1985) diz que a deterioração da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do Estado burguês, que, nesse momento, leia-se militar, que não quer investir em qualidade, já que o lucro, a sua finalidade, provém da quantidade e não da qualidade. Ela transformou a educação em mercadoria, sujeita à lei do capital, da oferta e da procura, como outra mercadoria qualquer. Incentivou a privatização do ensino e da cultura, porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato.

A educação burguesa, em oposição à educação popular⁵, implantada pelo regime militar se caracterizava pelo descaso pela educação política das massas, pelas pressões e intimidações exercidas sobre o movimento de massa dos professores, pela lavagem cerebral exercida através dos textos escolares e pelo controle ideológico (GADOTTI, 1985).

1.3 Estado militar, internacionalização do capital e formação de professores

A formação de professores foi influenciada, sem dúvida, por essa perspectiva tecnocrática de educação. Os currículos dos cursos de formação de professores continham o modelo da racionalidade técnica, calcado na separação entre a teoria e a prática e na supervalorização do conhecimento específico que se propunha a ensinar, servindo para defender, enquanto sistema, a classe que estava no poder e reafirmando a concepção burguesa de educação⁶. De acordo com Aranha (1996), as ações ratificavam os valores de eficácia e produtividade na universidade. A ideologia da divisão do trabalho e o controle especializado, características típicas do taylorismo/fordismo, eram sinônimos de um ensino de qualidade para a formação de um profissional adequado às novas tendências da sociedade brasileira, para o desenvolvimento econômico.

Na formação do profissional da educação, algumas medidas foram tomadas para que a instituição garantisse um quadro referencial de conteúdos especializados nessa área, a educação. Assim, não caberia mais à Faculdade de Filosofia formar o professor. Isso fez com que surgissem as Faculdades de Educação e os Institutos de Conteúdos Específicos. Cunha (2000, p. 182) reforça essa idéia ao dizer que “... a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras

⁵ Gadotti caracteriza como educação popular aquela que surge das próprias organizações dos trabalhadores, eminentemente popular, concreta. Frisa, também, que a educação que interessa ao povo não é a dos tecnocratas, mas aquela que é para ele um instrumento de luta, aquela que é comunicação, cultura, sobrevivência (GADOTTI, p. 10 – 15, 1985).

⁶ Neste capítulo apenas apontou-se para a questão curricular, pois será realizada análise mais detalhada sobre o currículo dos cursos de formação de professores em todo o segundo capítulo desta pesquisa.

resultou na criação das Faculdades de Educação em algumas Universidades; em outras, de departamentos; em outras, ainda, de centros.”

Portanto, antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto Lei nº 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma única instituição voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação, baseado nas experiências de funcionamento de Faculdades de Educação da Universidade de Brasília (1961), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e do Instituto Estadual de Santa Catarina (1963), (BRZEZINSKI, 1996, p. 67). A mesma autora cita os motivos que levaram à fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, apontados nos debates promovidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE):

- Os avanços do estudo científico da educação e das técnicas pedagógicas;
- O reconhecimento da importância vital da educação nas sociedades modernas e da amplitude e complexidade de seu campo profissional;
- O aumento quantitativo dos cursos de licenciatura. O crescimento desmesurado desses cursos na Faculdade de Filosofia tornava inviável a localização de tantas modalidades de curso em uma única unidade acadêmica (BRZEZINSKI, 1996, p. 68).

Brzezinski (1996, p.67) também diz que a Lei 5.540/68 provocou mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos administrativos em educação. A mesma autora (1996, p. 69) salienta que as funções das Faculdades de Educação foram assim definidas nos diplomas legais decorrentes da reforma universitária:

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;

- Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Cabe salientar que a Lei 5.540/68 dispôs, em seu artigo 30, que a formação de professores para o ensino de 2º grau, bem como o preparo de especialistas em educação nos setores de planejamento, supervisão educacional, administração, inspeção e orientação educacional se fizesse em nível superior. Na década de 60, a formação de professores para o curso primário fazia-se, predominantemente, em curso normal, em nível de colegial. E o ensino que estes docentes deveriam ministrar se caracterizava pelo caráter global, integrando conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Quanto ao ensino secundário, que incluía os cursos ginásial e colegial⁷, estruturava-se sob a forma de disciplinas isoladas. Como consequência, os cursos de formação de professores para esse nível visavam ao especialista em disciplinas específicas ou isoladas. Isso que implicava preparo em que as disciplinas pedagógicas constituíam-se em um complemento de estudos especializados.

Profundas modificações no ensino de 1º e 2º graus foram também propostas pela Lei 5.692/71: ampliação do 1º grau, o qual passou a abranger os antigos cursos primário e ginásial; formação profissional, ao nível de 2º grau; sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, ao nível de 1º grau; flexibilidade curricular, permitindo aos estados e aos estabelecimentos de ensino a inclusão de disciplinas na composição de currículos plenos; flexibilidade quanto a critérios de

⁷ As estruturas do ensino foram se alterando de uma legislação para outra. Desta forma observe-se:

Durante a LDB 4.024/61: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico; ensino superior (ROMANELLI, 1987, p. 181).

Na vigência da Lei 5.692/71: ensino de 1º grau: com 8 anos de duração, obrigatório para as crianças e adolescente na faixa etária dos 7 aos 14 anos, compreende o antigo primário e ginásio; ensino de 2º grau com 3 ou 4 anos com objetivo primordial a habilitação profissional, compreende o antigo colegial; ensino superior (ROMANELLI, 1987, p. 238).

Atualmente pela LDB 9.394/96: A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil para crianças até 6 anos de idade; ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos, obrigatório para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, compreende o antigo 1º grau; ensino médio: etapa final da educação básica, com duração de 3 anos, compreende o antigo 2º grau; ensino superior (LDB 9.394/96, capítulo 1).

procedimentos de avaliação da aprendizagem; abordagem metodológica diferenciada, segundo séries e graus de ensino, sob a forma de atividades, área de estudos e disciplinas, com conteúdos necessariamente integrados (BASTOS e ZAIDE, 1978, p. 132).

A Lei 5.692/71 introduziu uma série de inovações na formação de professores e de especialistas de 1º e 2º graus. Em atendimento à realidade nacional, generalizou, em novas bases, os cursos de curta duração criados em 1964 pelo Conselho Federal de Educação. As licenciaturas, de acordo com a duração, habilitavam a lecionar em diferentes graus e séries, embora o texto legal propusesse a continuidade da formação docente em níveis que se elevassem progressivamente e explicitasse o fato de que os níveis de formação devessem ajustar-se às diferenças sócio-culturais de cada região do país.

No que dizia respeito à formação de professores e de especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, constituiu-se em instrumento flexível, cuja aplicação pôde ser generalizada às mais diversas condições do país: onde houvesse maiores recursos, preparação superior à mínima exigida pelo Conselho Federal de Educação poderia ser requerida do profissional docente; onde os recursos e a carência se fizessem sentir mais agudos, os mínimos legais poderiam ser aplicados. Ficou estabelecido, como critério mínimo para a docência que:

- 1) conclusão do 3º ano do 2º grau do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau; 2) conclusão de estudos adicionais correspondentes à quarta série do 2º grau, para habilitar professores a lecionar em 5ª e 6ª séries do 1º grau; 3) conclusão de licenciatura curta, habilitando professores e especialistas para o ensino até a 8ª série do 1º grau; 4) conclusão de estudos adicionais à licenciatura curta, correspondentes a um ano letivo, habilitando professores e especialistas para o ensino no 1º grau, e nas duas primeiras séries do 2º grau; 5) conclusão de licenciatura plena, habilitando professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus; 6) conclusão de curso de pós-graduação, constituindo aperfeiçoamento para docentes e especialistas (Lei 5.692/71, capítulo V).

A Licenciatura Curta era entendida como uma solução de emergência para tentar solucionar o descompasso que se estabelecia e que tendia a aumentar entre a expansão da rede de ensino até à 8ª série e o ritmo e a forma de preparação de docentes. No entanto, de uma saída emergencial passou a ser adotada como solução definitiva. Sua proliferação se deu, sobretudo,

no setor privado, principalmente em áreas interioranas. Este tipo de licenciatura, que apresentava carga horária reduzida e propunha formação polivalente e integrada em áreas de conteúdo tomadas como afins (Ciências, Estudos Sociais), demonstrou, nesses anos, a falácia da definição dessas áreas. Como exemplo, a dificuldade de conciliação da lógica da Matemática com a da Biologia ou das Ciências Físicas, a dificuldade de se dar um saber polivalente em exíguo tempo, sendo alto o risco de não se dar nem mesmo o conhecimento básico de cada uma das áreas. (GATTI, 1997. p, 54).

Coêlho (p. 53, 1994) argumenta que:

Os cursos de curta duração foram completamente rejeitados pelas associações profissionais, no campo das engenharias e da saúde. Na área da educação, onde tiveram alguma sobrevida, pouco ou nada contribuíram para a melhoria da escola fundamental e média, reforçando, pelo contrário, equívocos presentes na Lei nº 5692/71, em relação ao currículo, à concepção de saber e de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gatti (1997, p. 54 - 55), as instituições que respondiam por estes cursos apresentaram grandes problemas de estrutura administrativa e acadêmica, não evidenciando condições para desenvolver de fato uma formação mínima nesse nível. Constatou-se que o nível do corpo docente era baixo, sua formação não ia além de uma graduação discutível; os alunos tinham pouca disponibilidade de tempo para o estudo, dada à situação sócio-econômica que os obrigava a trabalhar cedo para sua manutenção; a formação oferecida era em tudo insatisfatória, tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas; os conteúdos eram fragmentários. Nestas condições, o desempenho sofrível das Licenciaturas Curtas se constituiu, salvo o contexto, mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que em uma contribuição. Vale lembrar que este tipo de Licenciatura estava em consonância com a legislação da época, como já referido, portanto era um recurso legal, que permitia aos egressos destes cursos lecionarem nas quatro últimas séries do 1º grau.

Com relação a essa flexibilidade, no que diz respeito à formação de professores, amparados pela legislação educacional de 1971, chegou-se a um quadro, em 1993, apresentado pelo Censo Escolar do mesmo ano, mostrando que os padrões de formação apresentavam-se abaixo do mínimo estabelecido para os diferentes graus de ensino. Foram apresentadas as funções docentes de 5ª a 8ª séries, cujos titulares tinham formação incompleta para lecionar nesse nível de ensino, mesmo quando levada em conta a legislação, pois a Lei 5.692/71 considerava o mínimo de formação para qualquer atividade docente aquela obtida em 2º grau, em curso normal, fato que foi pesquisado por Gatti (p. 27, 1997):

Tabela 01: FUNÇÕES DOCENTES DE 5ª A 8ª SÉRIES, CUJOS TITULARES TINHAM FORMAÇÃO INCOMPLETA PARA LECIONAR NESSE NÍVEL.

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º grau incompleto	304	44	65	26	111	58
Com 1º grau completo	2.373	261	969	284	383	476
Total	2677	305	1.034	310	494	534

FONTE: CENSO ESCOLAR DE 1993. MEC

Percebe-se que em relação ao todo da formação de professores, esses dados representam uma frequência relativa extremamente baixa; porém, demonstram que eram aceitas para lecionarem, pessoas sem o mínimo requerido pela legislação. Apropriando-nos da pesquisa realizada por Gatti (1997), percebemos que em algumas regiões, como a região Sudeste, 111 “professores” apresentavam o 1º grau incompleto e lecionavam para o mesmo nível de ensino da sua própria formação. É conveniente chamar a atenção para o fato de que a Região Sudeste era e ainda é a região mais rica do país e que apresenta grandes pólos industriais e comerciais com grandes metrópoles, como é o caso da grande São Paulo. Talvez, até mesmo por essa demanda

ocasionada pelo desenvolvimento, houvesse grande procura por escolarização e falta de recursos humanos para a docência, mas não justificaria a precariedade e a falta de formação de professores, indo contra aquela flexibilidade proposta pela Lei 5.692/71, que permitia, como mínimo para a formação de professores, o ensino de 2º grau completo, curso normal, para a docência até à 4ª série.

Para o 2º grau, cuja procura aumentou cerca de 50% de 1985 a 1994, correspondendo a 316 mil funções docentes, o perfil de formação de professores também aumentou, porém, não sendo maioria, refletiu essa flexibilidade aquém do mínimo. Gatti (1997, p. 28) afirma que 73% das funções possuem licenciatura plena; 15% possuem outro tipo de curso superior completo ou Licenciatura incompleta; 6%, formação de nível médio e menos de 1%, apenas o 1º grau. Desta forma, aquilo que ocorria com o ensino de 1º grau em relação à formação de professores abaixo do mínimo legal, também ocorreu com o ensino de 2º grau. Pelo estudo apresentado por Gatti (1997), 27% dos professores não possuíam Licenciatura Plena, mas lecionavam no 2º grau. Com relação a uma parcela dos 15% que apresentavam Licenciatura incompleta, o estudo não refere se eles apresentavam estudos adicionais à Licenciatura Curta, o que, pela Lei 5.692/71, seria permitido para a docência até a 2ª série do 2º grau.

Em termos nacionais, esses números são pequenos, porém, demonstram a possibilidade de encontrarmos profissionais da educação com formação inferior à mínima exigida, mesmo nos dias de hoje. Em algumas regiões, devido à escassez de profissionais, como o caso da zona rural da região Centro-Oeste, 35% dos professores que lecionavam no ensino fundamental, em 1994, só possuíam o ensino de 1º grau.

1.3.1 Cursos de Licenciatura e adaptabilidade à Lei 5.692/71

Bastos e Zaide (1978) realizaram um estudo que tinha por objetivo avaliar o grau de adaptação dos cursos de licenciatura a critérios estabelecidos a partir dos preceitos contidos no texto da Lei nº 5.692/71 e em outros instrumentos legais pertinentes à matéria.

O estudo realizado por elas indica que, devido às profundas modificações no ensino de 1º e 2º graus propostas pela lei 5.692/71⁸, os cursos de Licenciatura deveriam sofrer reformulações quanto a:

a) títulos, os quais deveriam corresponder a áreas de estudos e não a disciplinas; b) níveis de formação de professores e respectivas durações dos cursos, tendo em vista que, também, os docentes de 1º grau deveriam ter preparo universitário, em níveis cada vez mais elevados; c) conteúdos estudados nas licenciaturas, os quais deveriam abranger toda a matéria a ser lecionada no 1º grau, desde as técnicas de alfabetização e do conteúdo integrado das diferentes áreas de estudo, até as matérias especializadas, sob as formas de disciplinas, no 2º grau; d) abordagens metodológicas dos conteúdos estudados nas licenciaturas, visando habilitar o professor a lecionar sob a forma de atividades, áreas de estudos e disciplinas, além de atender aos objetivos da educação geral e da profissionalizante; e e) estágio supervisionado, que reproduziria situação real de ensino, oferecendo ao licenciando oportunidades de vivenciar, em todos os níveis e tipos de instituição, a problemática do ensino de 1º e 2º graus (BASTOS E ZAIDE, 1978, p. 132).

Em resumo, a licenciatura idealizada pela lei deixaria de formar o professor de disciplinas, para preparar os educadores polivalentes, capazes de lecionar todos os conteúdos globalizadamente, em qualquer série do 1º grau e, ainda, em setores especializados do 2º grau, como habilitação específica.

O estudo acima citado baseou-se no pressuposto de que o grau de adaptação do sistema escolar aos preceitos legais reflete o nível de formalismo desse sistema, isto é, a defasagem entre

⁸ Ampliação do 1º grau, incluindo o primário e o ginásio; formação profissional, em nível de 2º grau; flexibilidade curricular, permitindo aos estados e aos estabelecimentos de ensino a inclusão de disciplinas na composição dos currículos plenos; flexibilidade quanto a critérios de procedimentos de avaliação da aprendizagem; abordagem metodológica diferenciada, segundo séries e graus de ensino, sob a forma de atividades, área de estudo e disciplinas, com conteúdos necessariamente integrados

o que é preceituado e o que é cumprido. Procurou resposta à seguinte questão: até que ponto os cursos de licenciatura estariam, à época, demonstrando adaptação à reforma de ensino de 1º e 2º graus de 1971, no que se refere a algumas categorias, como as colocadas a seguir por Bastos e Zaide (1978, pp. 134 - 135):

a) níveis de formação do magistério de 1º e 2º graus: que deve ser feita em níveis sucessivos, que se ajustem às características regionais; b) progressividade dos estudos: os cursos de formação do magistério, sem prejuízo de sua terminalidade, devem ser planejados de forma a assegurar a continuidade dos estudos de um nível de formação para outros subseqüentes; c) título das licenciaturas e das habilitações específicas: os títulos das licenciaturas correspondem aos da habilitação geral que denomina o curso e determina o seu campo de estudo, objetiva a redução do número de licenciaturas⁹; d) aproveitamento de estudos: aceitação, por parte de uma licenciatura, de estudos feitos anteriormente, na própria, ou em outras instituições; e) duração dos cursos e do estágio supervisionado: consideraram-se três níveis de duração para os cursos de licenciatura como um todo, para a formação pedagógica e para os respectivos estágios supervisionados: igual, inferior ou superior aos mínimos estabelecidos pela legislação; f) conteúdos estudados: realizado a partir dos currículos mínimos fixados para cada licenciatura; g) abordagem metodológica do conteúdo: forma pela qual são tratados, na licenciatura, os conteúdos, de modo que, ao concluir a licenciatura de 1º grau, o professor esteja em condições de lecionar sob a forma de atividades e de áreas de estudo e, ao concluir a licenciatura plena, seja também capaz de lecionar sob a forma de disciplinas; h) estágio supervisionado: tipo de ensino oferecido na licenciatura, que propicia aprendizagem pela prática de atividades correspondentes ao campo profissional do curso, controlado e orientado por professores do curso e desenvolvido em situações reais em escolas da comunidade e em outras instituições, educacionais ou não .

A população-alvo desse estudo foi constituída por todos os estabelecimentos de ensino superior que ofereciam cursos de Pedagogia e por pelo menos dois outros cursos de licenciatura que tivessem começado a funcionar antes de 1972, localizados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Bastos e Zaide chegaram à conclusão de que em nenhuma categoria analisada as instituições demonstraram, em média, resultados que pudessem ser classificados a nível desejável, o que significa que, mesmo quando adequados à lei, o foram de forma relativa, em grau apenas aceitável.¹⁰

⁹ A indicação nº 23 do CFE, de 1973, previu os seguintes títulos de licenciatura para o ensino de 1º e 2º graus: Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística e Educação Física.

¹⁰ Considera-se relevante o resultado deste estudo, pois se entende ser de suma importância nesta pesquisa, que visa compreender como vem se dando a formação inicial de professores nas licenciaturas, compreender o grau de formalismo do sistema educacional quando da vigência da lei da reforma educacional 5692/71. Entende-se por formalismo aquilo que é preceituado pela lei e aquilo que realmente ocorre.

Tabela 02: GRAU DE ADAPTAÇÃO DAS LICENCIATURAS À LEI 5.692/71

Crítérios	Resultado
Níveis de formação do Magistério de 1º e 2º graus	Adequados à Legislação
Progressividade de Estudos	Inadequada à Legislação
Título das Licenciaturas e Habilitações	Inadequado à Legislação
Aproveitamento de Estudos	Inadequado à Legislação
Duração das Licenciaturas e dos Estágios Supervisionados	Adequadas à Legislação
Conteúdos Estudados	Inadequados à Legislação
Estágio Supervisionado	Adequado à Legislação

FONTE: DADOS OBTIDOS A PARTIR DOS ESTUDOS APRESENTADOS POR BASTOS E ZAIDE (1978).

As inadequações observadas referiram-se à progressividade dos estudos, conteúdos estudados e abordagem metodológica do conteúdo. Quanto à progressividade dos estudos, verificou-se que, localizadas em regiões carentes de recursos humanos, algumas instituições ofereciam apenas licenciaturas plenas, ou somente licenciaturas curtas quando a região não apresentava carência. No que diz respeito a conteúdos estudados, em vez de as licenciaturas abrangerem uma área de estudos como, por exemplo, Ciências ou Estudos Sociais, muitas vezes se restringiram a setores dentro dessas áreas, como, por exemplo, Física ou Geografia. Além disso, raras vezes os conteúdos foram abordados, visando ao ensino do 1º grau, e houve omissão de forma generalizada na formação do docente para o ensino profissionalizante. Finalmente, a inadequação detectada na abordagem metodológica do conteúdo foi devida, basicamente, a omissões quanto: a) à abordagem metodológica para a educação profissionalizante em todos os níveis de ensino; e b) à abordagem metodológica para as quatro primeiras séries. Observou-se que os conteúdos eram tratados, preponderantemente, sob a forma de disciplinas, mantendo procedimentos anteriores à Lei 5.692/71 e demonstrando uma inadequação ao ensino por atividades e por áreas de estudo, introduzidos por essa lei.

Com base nesses critérios, o estudo sugere que a oferta das licenciaturas pelas instituições, quando da vigência da Lei 5.692/71, não atendia à recomendação de se formar o magistério em níveis que se elevassem progressivamente, através de aproveitamento de estudos já realizados. Não visava à formação do professor polivalente, capaz de lecionar desde as primeiras séries do 1º grau, tanto para a educação geral quanto para a profissionalizante, o que ficou evidenciado pela inadequação de conteúdos estudados nas licenciaturas e respectivas abordagens metodológicas. Ao contrário, enfatizava a formação do professor de 2º grau, formação essa algumas vezes imprópria, à medida que o especializava em níveis não pertinentes para o ensino nesse grau. Os resultados da avaliação do estágio supervisionado corroboraram essas conclusões, pois suas características não refletiam a situação real que lhe preconizava a lei, prejudicando o preparo do professor polivalente.

De uma maneira geral, pelo que já foi apresentado, a Lei 5.692/71 trouxe alguns pontos frágeis na formação do professor, como demonstrado nas duas pesquisas apresentadas anteriormente. Dos sete critérios analisados no estudo, quatro apresentaram-se inadequados à Lei de 1971, e na maior parte dos resultados, o curso de Pedagogia obteve melhor classificação do que as licenciaturas. Como se sabe, era função da Faculdade de Educação formar especialistas da educação e licenciados, porém, sem prejuízo na formação de nenhum deles. Contudo o estudo demonstra uma deficiência na formação do licenciado em relação à do pedagogo.

Talvez isso tenha ocorrido, porque aos especialistas cabia a função de planejar e controlar o processo que outros, diga-se licenciados, de mesmo nível de formação, deveriam executar. Esta distância entre planejamento e execução é característica marcante de um processo de maximização do controle das atividades realizadas na escola e coloca o professor como uma figura de executor de atividades, característica do modelo da racionalidade técnica. No mínimo causa estranheza, o pretense fim da dualidade no 2º grau, substituída pela profissionalização,

quando a própria formação de professores se apresenta fragmentada e dual. Nesse sentido, para Scheibe e Bazzo (2001) “tal superação é considerada fundamental para a resistência à degradação da profissão do magistério, para a unificação da profissão e para a organização das políticas de profissionalização” . Giroux (1997, p. 160), quando analisa a desvalorização e a desabilitação do trabalho docente, entende que

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados.

Através do estudo realizado por Bastos e Zaide (1978), que apresenta como conclusão que licenciatura alguma apresenta os critérios pesquisados como desejáveis, e sim alguns aceitáveis e outros inadequados à legislação educacional da época, parece que a Faculdade de Filosofia e, mais tarde, os Institutos de Educação, não preparavam o licenciado para argumentar contra os “pacotes curriculares”, devido a sua formação ser carente no que se refere à formação cultural e científica, de desenvolvimento de pesquisas e da preparação pedagógica dos professores da escola secundária. De acordo com Brzezinski (1996, p.56), “faltava à Faculdade de Filosofia arcabouço teórico, e o afastamento dela dos reais problemas das escolas, acabou por restringir-se a um mero treinamento realizado na disciplina de Didática”.

É bom salientar que nas tentativas de criação das universidades estaduais, como as de Manaus e a do Paraná, além da Federal do Rio de Janeiro, não foram contemplados, inicialmente, cursos de formação de professores, mas sim a reunião dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, de cunho profissionalizante, ligados diretamente ao mercado nobre de trabalho e que atendiam aos filhos da elite brasileira, que outrora se dirigiam à Europa para a obtenção de tais

títulos¹¹. Não havia, pelo que se pode perceber, a intenção da criação de um instituto que se preocupasse com os estudos desinteressados, como a Filosofia, e que se dedicasse ao saber pedagógico, incluindo aí os institutos dedicados à formação do professor. Assim, a universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, serviu de exemplo para as universidades de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, deixando de lado a formação de professores. Neste sentido, Cunha (2000, p. 163) assim se manifesta:

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes. A nova universidade resultou da reunião das Faculdades federais de Medicina e de Engenharia e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. ... modelo para a quase totalidade das que se seguiram.

Com efeito, retrocedendo um pouco mais no tempo, importa dizer que entre as reformas empreendidas nesse período pós primeira guerra mundial e com o surgimento de novas classes sociais, como a burguesia e o operariado, atribuiu-se à escola um novo papel, que passou a ser o de reconstrução social. As idéias da escola nova invadiram o Brasil, tendo como principal articulador Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. As reformas abrangeram o aperfeiçoamento de professores, vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior. Mas o que realmente floresceu foi a iniciativa de criar um modesto curso de aperfeiçoamento na Escola Normal de São Paulo, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, que poderia ser chamado de um curso pós-normal, e que se tornou, a origem da Faculdade de Educação da USP. Esse Instituto tinha por função a formação de professores em curso normal e pós-normal, demonstrando o desprestígio da formação, pois quando comparado aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, com duração de 5 a 6 anos, o curso de formação de professores durava

¹¹ Os filhos da elite colonial brasileira se dirigiam principalmente a Portugal, nas universidades de Coimbra e de Évora, para a obtenção de seus títulos universitários.

apenas 3 anos. Este curso era também subordinado ao Departamento de Educação, assim como as escolas primárias, secundárias e normais, enquanto que os outros cursos superiores eram vinculados diretamente à Secretaria de Educação e Saúde Pública de São Paulo (BRZEZINSKI, 1996).

Dessa maneira, o curso superior para a formação de professores foi oferecido em instituições de nomenclaturas diferentes, com o passar do tempo, entre elas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Educação; Faculdade de Filosofia, entre outras. De certo modo, ou ficou à margem do processo educativo de nível superior ou, quando de nível superior, se tornou uma seção isolada, governada por seus professores, ficando reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas. Desta forma, a tônica de formação de professores na década de 1940, privilegiou o seu caráter prático e utilitário (BRZEZINSKI, 1996, p. 45).

Essa formação aligeirada (quando da comparação com outros cursos superiores que se dava em cinco anos) ocorria em três anos e, de certa forma, era creditada à formação do professor a causa da deficiência de aprendizagem dos alunos da educação básica¹².

¹² Miguel (1997, p. 9) embora realize seu estudo sobre a formação de professores na escola normal de Curitiba na década de 1920, e não sobre a formação de professores em nível superior, argumenta que as crianças que ingressavam na escola não aprendiam as técnicas elementares de leitura e da escrita devido a precária formação do professor, que se traduzia pelo conhecimento insuficiente de conteúdos, bem como de métodos e técnicas adequadas. O código de Educação do Estado do Paraná de 1937, de acordo com esta estudiosa, apresentava indicadores da Escola Nova, incluindo aí o atendimento às tendências das crianças; o desenvolvimento da responsabilidade individual e da cooperação; a educação integral; as experiências progressivas e a aprendizagem em situações reais de vida, mas por outro lado, assumia também uma postura de que a educação nas escolas públicas continuava sendo pobre e com intenção moralizadora, com o mínimo de conteúdos e privilegiando a memorização. Desta forma, ela estabelece uma contradição: como formar integralmente a criança dando-lhe um mínimo de conhecimentos? (MIGUEL, 1997, p. 70)

1.3.2 Dos anos 80 à contemporaneidade

O fim dos anos 1970 e, principalmente, toda a década de 1980, foram férteis em eventos¹³ que, embora não tenham propiciado respostas concretas ao fazer pedagógico, centraram-se na crítica à dualidade existente entre o docente e o especialista, bem como para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista.

A década de oitenta representou, também, teoricamente, a ruptura com o pensamento tecnicista, típico das décadas de 60 e 70, que predominava na área. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, ao colocarem em evidência as relações de determinações existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Nesse sentido, cumpre ressaltar as produções teóricas de Saviani, Jamil Cury e Paulo Freire.

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. A ANFOPE destacava o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da

¹³ Em relação aos eventos ocorridos na década de 1980, lembra-se o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na UNICAMP; a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada de 30/03 a 01/04/1980, na PUC-SP; a II CBE, realizada de 10/06 a 13/06/82 na UFMG; e a III CBE, realizada de 12/10 a 15/10/1984, na UFF.

escola, da educação e da sociedade. Neste contexto, cumpre ressaltar a produção teórica de Saviani (1999), cujas principais idéias indicam a possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa voltada aos interesses dos trabalhadores, fundada, portanto, em uma *teoria histórico-crítica* da educação, mesmo no interior do sistema capitalista, não bastando, porém, apenas criticar a realidade, mas sim transformá-la.

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, se avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002, p.140).

As idéias que inspiraram essa visão de educação, que rompe, teoricamente, com a concepção tecnicista do período anterior, encontraram, no plano teórico, terreno fértil, pois após 20 anos de ditadura militar, valores de democracia e cidadania, numa perspectiva crítica, passavam a fortalecer o discurso pedagógico. Portanto, o modelo da racionalidade técnica não atendia mais, com eficiência, a formação dos professores.

Nesse sentido, Lima (1998) considera a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer face à situação. Isso, porque os profissionais da educação constroem o seu conhecimento de forma processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida. A Lei 5.692/71, mesmo com seu caráter tecnicista, em seu art. 38 diz que os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores.

O que Lima coloca não trata somente da formação continuada, como se poderia entender pela legislação, mas sim de um processo de reflexão, de nexos entre a formação inicial, a

formação continuada e as experiências vividas; portanto, importante também no contexto da formação inicial. Zeichner (1993, p. 55) diz que:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

Aprende-se dessa consideração, que a formação inicial de professores, mesmo nos cursos de licenciatura, é apenas o início do processo de formação. É sobre esse início de formação que esta pesquisa se debruça e procura, em certa medida, entender o processo de formação do professor em curso de nível superior, numa visão ampla, que expresse as condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual. Desta forma, a educação, sob a ótica da concepção tecnocrática de educação dos anos de 1970, pode ser vista mais como qualificação de mão-de-obra do que como um direito do cidadão, visto que essa mesma concepção estava atrelada a um modelo de desenvolvimento econômico que se pautava basicamente na exploração do trabalhador e que consagrava a lógica das leis de 1968 e de 1971, e redimensionava a educação com base na tecnificação da razão, a fim de começar pela escola um projeto de sociedade que buscava um sujeito obediente e produtivo. Não seria demais dizer que essa lógica de processo educativo parece apresentar raízes históricas, desde a época em que, no Brasil, não se formavam professores em nível superior, pois quando da análise da Escola Normal, em 1835, ano em que surge a primeira escola normal no Brasil¹⁴ em Niterói, Rio de Janeiro, esta era vista por Schueler (2001), não como um espaço de formação crítica, mas como uma forma de conter os “bárbaros” que

¹⁴ De acordo com BRZEZINSKI, a primeira escola normal foi criada em 1880, no município da Corte, visto que até aquele ano ... se improvisavam escolas ditas normais que, em seguida, eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas. Dessa forma, com a reforma Leôncio de Carvalho (1879), devido a instabilidade da Escola Normal, foi admitido a pseudo-profissionalização do professor, facultando o exercício do magistério a leigos. (BRZEZINSKI, 1996, p.20)

ameaçavam a ordem social. Portanto, para as classes dominantes, trataria de recompor o estabelecimento da ordem social¹⁵.

Por outro lado, os anos 90, denominados “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, priorizaram a educação e a formação de professores como de importância estratégica para a realização de reformas educativas (FREITAS, 1999). Nesse sentido, representa novamente uma continuidade histórica, pois atribui à educação a função de “adaptar” a sociedade ao modelo econômico de produção, assim como ocorrera no século XX, particularmente quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir presidência, FHC divulga os “5 pontos” de seu governo para a melhoria do ensino público: distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de preparar os professores para que eles possam ensinar melhor; melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002, p.143).

¹⁵ Schueler (2001, p. 165), quando trata da criação das Escolas de São Sebastião e São José no Rio de Janeiro no século XIX, relata o discurso de abertura de inauguração da escola de São Sebastião, realizado por Antonio Ferreira Vianna, que na época ocupava o cargo de Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, que antes da leitura, da escrita, da aritmética e da religião, caberia ao estabelecimento a ordem social.

Com efeito, a difusão da instrução primária era encarada como um instrumento político de controle sobre as camadas pobres da sociedade, que constituiriam um perigo, um elemento de desordem. Nesse sentido, SCHUELLER (2001, p. 170) assim se manifesta:

Este projeto educativo possuía também um caráter reformista, pois objetivando alfabetizar um número cada vez maior de crianças entre a população livre, buscava integrar as camadas pobres aos valores dirigentes e dominantes, rompendo, ao menos no nível elementar, com o monopólio do saber de muitos sobre poucos. Desse modo pretendia reutilizar as políticas de controle social, utilizando, além das antigas práticas jurídico-policiais a instrução e a educação popular, às quais se atribuía uma capacidade poderosa de regenerar e moralizar a sociedade.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação, que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 70, criticada e rebatida na década de 80, parece retornar sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade, para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável.

Na verdade, o modelo econômico delineado no fim do século XX e início do XXI, chamado neoliberalismo, está centrado basicamente na obra de dois autores representativos desta tendência: Friederich Hayek, da Escola de Viena e Milton Friedman da Escola de Chicago (BIANCHETTI, 2001, p. 17). Esta tendência foi consolidada nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70 do século passado (1970), tendo como proposta econômica o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam as sociedades (BIANCHETTI, 2001, p. 21). Esta teoria propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor ou de Bem Estar Social, e o fim das instituições reguladoras do mercado, que têm por finalidade: 1- reduzir os riscos derivados das flutuações que se produzem no funcionamento do livre mercado; 2- reduzir o conflito de classes, favorecendo tanto o progresso de acumulação capitalista quanto a conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. Em outras palavras, reduzir ou eliminar as propostas Keynesianas. De acordo com Bianchetti

Este movimento representa uma forma de pensamento que é um fantasma dos anos 20: antiestatista enfatizando a hegemonia empresarial, retratando o consumo popular como inimigo dos interesses nacionais e baseado na crença da racionalidade do mercado e na importância autônoma da moeda, cujo objetivo é implusionar um novo processo de acumulação capitalista sem levar em conta considerações distributivas (BIANCHETTI, 2001, p. 21).

Esta teoria se fortaleceu com a crise do modelo Keynesiano, que se manifesta com maior intensidade no momento em que, nas sociedades desenvolvidas do capitalismo central (Tatcher na Grã-Bretanha, Reagan nos EUA, Kohl na Alemanha e Nakasone no Japão) se produz o fenômeno conhecido como *estagflação* (estancamento econômico com inflação), que rompe com o modelo de Keyne, que tem, na ação do Estado regulador, o objetivo de impedir as crises cíclicas do capitalismo (BIANCHETTI, 2001, p. 24).

Nos países da América Latina, as idéias neoliberais começaram a florescer, acompanhadas pelos governos militares. Quando a crise assolou esses países, a inflação chegou a ter 3 dígitos e a renda *per capita* despencou. Em face desse panorama, os governos ditatoriais, que se definiam como sustentadores de uma nova “ordem social” ante o perigo desintegrador das políticas anteriores, no caso brasileiro, a ameaça comunista, promoveram um ajuste econômico que se propunha a reordenar a economia e a política. A busca pela estabilidade econômica e política induziu os grupos dominantes dos países periféricos à busca de regimes estáveis, que bem podiam ser, e foram, governos autoritários que, anulando os mecanismos democráticos, dispunham do poder necessário para transformar as estruturas da sociedade sem encontrar resistência às mudanças.

Dessa forma, o modelo econômico imposto pelo regime militar se propunha a “desregular” a economia para flexibilizar as oportunidades dos proprietários do capital, interessados em gerar um processo de acumulação sem distribuição. É desse modo que se justificam o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional (globalização) e o

desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado. Os novos poderes econômicos surgidos desta conjuntura representam os interesses dos bancos internacionais, que criam um “novo” capitalismo financeiro que controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui (BIANCHETTI, 2001, pp. 19 – 43).

A crítica ao Estado interventor, feita pelos partidários do neoliberalismo e a busca de minimização das ações do Estado no tocante às políticas sociais são defendidas como sendo as formas de superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, entre outras) e a adaptação às novas demandas pelo processo de globalização. Sob esta ótica, se constituem na superação de visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade e à iniciativa privada (DOURADO, 2002, p. 237).

A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI), afirmando serem, os empréstimos liberados mediante adoção pelo país tomador do empréstimo, das diretrizes dos organismos (DOURADO, 2002, p. 240).

Neste sentido, é importante destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995). As prescrições são claras, no sentido de:

- 1) Privatização desse nível de ensino, principalmente no Brasil;
- 2) Estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada;
- 3) Aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) Eliminação de gastos com medidas compensatórias, como moradia e alimentação;
- 5) Diversificação do ensino superior, por meio de incremento à expansão de instituições não universitárias, entre outras.

Portanto, em relação às políticas educacionais no interior do modelo neoliberal, neste caso entendidas como orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos do currículo, dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder hegemônicos. Entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, Bianchetti (2001, p. 93) identifica a “teoria do capital humano” como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência, pois esta teoria incorpora, em seus fundamentos, a lógica do mercado e, por isso, a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Segundo essa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária.

O autor ainda argumenta que o papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para a sustentação de uma estrutura maior. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, livra-se dos gastos de manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática. Esta estratégia tem sido desenvolvida, nos últimos anos, por diferentes governos latino-americanos, o que levou a uma perda da qualidade da educação pública e a uma tendência crescente de sua substituição pela educação privada, vista como portadora de maior qualidade e eficiência (BIANCHETTI, 2001, p. 98-99).

Pires corrobora com essa idéia quando diz:

Na última década, a educação superior no Brasil passou por profundas mudanças ainda não totalmente compreendidas. O extraordinário aumento da demanda por vagas e seu atendimento por um crescente e pouco controlado número de instituições particulares têm sido marcas muito claras dos últimos tempos, juntamente com o declínio da participação das universidades públicas na formação de pessoal de nível superior (PIRES, 2004, p. 263).

Para Ianni (2002, p.30) no vasto e intrincado cenário mundial, nesse novo palco da história, está em curso a formação de um outro indivíduo, diferente daquele que estamos acostumados a ver. São tantas, extensas e radicais as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em curso em escala mundial, nacional e local, que cabe reconhecer que está em andamento a formação desse novo indivíduo. Esse cidadão que subsiste mais como membro da população (mulher ou homem, negro ou branco, asiático ou europeu, não empregado ou empregador, subalterno ou dominante), mas que declina visivelmente da sua condição de “cidadão nacional” inserido na história e tradições, em condições de participar efetivamente das decisões relativas ao que seria a “soberania nacional”. Pode-se dizer que esse é o cenário de promulgação da LDB Darci Ribeiro – 9394/96.

Nesse contexto neoliberal, a promulgação da nova LDB 9394/96 foi marcada pelo princípio da flexibilidade e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um modelo curricular pelo qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos (MELLO, 2000, p. 98)¹⁶. Nessa perspectiva, faz-se necessário reformular a formação do professor da educação básica, entendida como consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como: “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB 9394/96, artigo 21), bem como a educação de jovens e adultos e a educação profissional, quando articuladas com a educação básica. Portanto, o professor formado pelos cursos de formação de professores deverá ter autonomia para “transitar” por essas diferentes modalidades de ensino, apoiando-se na formação que recebeu, na formação que recebe

¹⁶ Nesse sentido será detalhado no segundo capítulo as diretrizes curriculares e a legislação para a Formação de Professores de nível superior

(formação contínua) e nas experiências vividas. Para Mello (2000, p. 100), os professores formadores que atuam nesses cursos estão mais envolvidos e mais preocupados com suas investigações do que com o processo de ensino. Assim, os graduandos quando do ingresso no ensino superior de formação de professores, têm a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos e não licenciados em Biologia, Geografia e Matemática, não propiciando a articulação desse conteúdo com a transposição didática, quando já professores da educação básica. A mesma autora (p. 100), ainda afirma que

Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender a relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando-se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do ensino desse objeto de ensino. (MELLO, 2000, p.100)

O problema educacional brasileiro não se restringe somente à formação dos profissionais da educação, mas ela é, sem dúvida, um componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica. Para se alcançar a qualidade, é imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica (MELLO, 2000, p. 102). Não se trata de infantilizar a educação inicial do professor, mas de torná-la uma experiência isomorfa à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que também permite apropriar-se de estruturas comuns, abstraindo as diferenças de conjuntura.

O professor deveria, dessa forma, retomar o processo de reflexão teórica ocorrido na década de 80 e refletir sobre a atividade de ensinar, formulando alternativas para o seu aperfeiçoamento, e dando grande ênfase ao processo ensino-aprendizagem. Visto dessa maneira,

Mello (2000, p. 104) entende que “ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação mais pertinente e eficaz possível”.

Se ensinar é também “improvisar”, técnicas não dão conta de todo o processo, ao contrário do que se pensava quando da promulgação da lei da reforma universitária (1968) e da lei da reforma de 1º e 2º graus (1971), baseadas em uma concepção de educação tecnocrática, com vistas a satisfazer as exigências de um modelo econômico de internacionalização do capital e a responder aos interesses de uma sociedade que convivia com o regime ditatorial. Percebe-se, hoje, que a formação inicial não poderá preparar o professor para lecionar por toda a sua carreira profissional. Poderá, no máximo, prepará-lo para começar a ensinar. Por isso, como referido anteriormente, o modelo da racionalidade técnica, típica da organização escolar brasileira da década de 70, deve ceder espaço para a racionalidade prática, aquela que se apropria da formação inicial, da formação continuada e das experiências vividas, concomitantemente ao amadurecimento teórico.

A formação inicial, talvez, viva um dos seus mais importantes momentos históricos, em decorrência mesmo daquelas oscilações a que nos referimos anteriormente e também como resultado do novo homem apontado por Ianni, principalmente se levarmos em conta um dos mais importantes princípios que podemos abstrair desta legislação, a flexibilização. Esta flexibilização oportuniza as mais diversas modalidades de formação de professores, nos mais variados espaços. Nesse sentido, Pereira (2000, p. 73) diz que

... as possibilidades de formação dos profissionais da educação são várias: em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação que podem estar ou não ligados à universidade, em curso de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou normal médio. E para os portadores de diplomas de educação superior, a licenciatura especial, que consiste em uma formação pedagógica de 540 horas.

A flexibilização, porém, põe em risco um projeto de longo prazo de formação do educador em detrimento das exigências imediatas e utilitaristas das leis de mercado, traduzindo-se em currículos que mudam de ano em ano. Concordamos com Ianni que está em curso a formação de uma nova cidadania, para a qual a formação inicial deve estar inevitavelmente atenta.

É importante considerarmos que esse cenário esboçado anteriormente afeta também a formação profissional nas universidades, em especial nas licenciaturas. A educação, por estar intrinsecamente relacionada a decisões políticas, passa a ser implementada enquanto mercadoria, tornando-se instrumento para a formação de professores “competentes” que, por sua vez, deverão formar indivíduos “competentes” que, vivendo em conformidade com as exigências desta reconfiguração da lógica do capital, reproduzam, assim, o *modus operandi* neoliberal. Busca-se, pois, a formação de um indivíduo cujo agir seja fundado na fragmentação de sua práxis, comprometido com a cultura neoliberal. Neste sentido, as idéias neoliberais podem, também, ser compreendidas como teorias voltadas à construção deste indivíduo. Foi defendendo o “Estado Mínimo” que estas teorias delinearam os “novos” caminhos da educação.

Do ponto de vista da educação superior, a perspectiva educacional que orienta a nova LDB reforça a tendência profissionalizante, hoje vigente, mas questionada, na qual a formação global é escassamente considerada. Neste contexto, a nova lei considera a qualidade como um direito do cidadão, na perspectiva de “consumidor” de uma mercadoria, eliminando o dever do Estado de zelar pela qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais. Em poucas palavras, é relevante considerar que não apenas o consumidor de educação, mas toda a sociedade é afetada quando a escola não alfabetiza ou quando forma médicos, professores ou engenheiros incompetentes (BELLONI, 1997, p. 127).

No campo da oposição a esta reconfiguração do Estado, encontram-se várias manifestações e elaborações teóricas de resistência à concepção de educação aí subjacente. Tais manifestações refletem-se em movimentos, nos âmbitos político e pedagógico, decorrentes de concepções de sociedade que se opõem ao atual padrão de acumulação do capital, bem como decorrentes da literatura produzida por educadores brasileiros que desenvolveram e socializaram idéias e práticas contrárias à implementação das políticas neoliberais na área da educação.

De acordo com Saviani (1999, p. 42):

...trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Pensando assim a discussão sobre formação de professores ganha cada vez mais importância. Retomando a reflexão de Santos Neto (2002), em que sentido a formação de professores contribui para a atuação docente?

Freitas (2004, p. 90) reflete sobre o momento atual e tenta caracterizar a interpretação das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, no Brasil e fora dele. Concluiu que é utilizado, para este momento, o termo neotecnicismo associado à formação de professores, por caracterizar-se como a retomada do tecnicismo dos anos de 1970, sob novas bases, e mantendo-se a educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais. No padrão antigo de exploração taylorista/fordista, à educação cabia um papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessitar de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais. Fragmentado, o trabalhador era facilmente substituído por outro, num processo de barateamento de mão-de-obra. Frente ao novo padrão de produção toyotista, e ao desenvolvimento de novas tecnologias está se necessitando de um novo trabalhador, cujas habilidades, teoricamente, seriam próprias de serem aprendidas na escola,

durante a instrução regular. Porém, educá-lo é permitir que ele se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista, e isso, de certa forma, é prejudicial a esse sistema. Tal consciência abre a possibilidade para que o trabalhador se envolva na negação do capitalismo, à medida que percebe sua condição de exploração, via educação. Segundo Freitas (2004, p. 93), para explorar o trabalhador, o capital precisa educá-lo um mínimo que seja, levando em conta que esse novo padrão de exploração exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção, com instrução, sem reflexão, mas com técnica. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares? Na tese de Freitas, o capital vai controlar um pouco mais a agência escolar e a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Com isso, a formação teórica do educador corre um sério risco. Assim, volta a aparecer, se é que em algum momento deixou de existir, a crítica a Faculdade de Educação e a tentativa de descaracterizá-la como local de formação do educador. O autor diz que estamos diante do empobrecimento da formação do professor, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração ou a uma imersão acrítica na realidade escolar, durante sua preparação profissional.

A atual LDB, nesse sentido, permite e incentiva a criação de sistemas de ensino, cuja base é o ensino individualizado, típico do Ensino à Distância, tais como: Proformação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000 e cursos de Licenciatura à distância. Preti (2001, p. 33) diz que o MEC aposta nesta modalidade, para dar conta de formar em nível superior mais de 800 mil professores em exercício na educação básica. Sua preocupação central está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no país do que para definir uma política educacional em que a modalidade à distância passe a fazer parte do sistema educacional. De fato, os programas implementados nestes últimos trinta anos, fazendo uso da modalidade à distância, sempre

correram por fora , na periferia das políticas educacionais, como ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, como analfabetismo, qualificação dos trabalhadores e dos professores em particular.

Fazendo uma análise dos projetos pedagógicos desses cursos à distância, Oliveira (2002) constata uma contradição no próprio discurso e em sua implementação, pois sugerem processos dialógicos e de interação, numa perspectiva construtivista , centrados no aprendente. Há um reconhecimento das diferenças, da necessidade de uma educação personalizada, mas sua organização e suas ações pedagógicas se enquadram muito mais num modelo do tipo fordista, burocratizado, de massas, sem uma identidade regional, que transfere a sala de aula para ambientes virtuais e/ou para telessalas, marginalizando a dimensão humanizadora. Segundo a ANFOPE (Enanfope, 2002), muitos desses cursos de formação são de qualidade duvidosa, denunciados como verdadeiras “fábricas de diplomas” e que se apresentam como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso, a educação à distância tende a ser pensada como uma política compensatória, dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. Nesse sentido a ANFOPE em que os processos formativos iniciais sejam presenciais.

Para Franco (1998, p. 100), “a questão que se coloca é como pensar a formação profissional em um mundo onde cresce o desemprego e onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta?”

Portanto, não se pode deixar de lado a questão levantada por Franco, quando se fala em formação de professores, pois ocorrem as mais variadas formas de desregulamentação do trabalho docente. Tal situação pode ser constatada quando se analisam as formas de contratação de professores para a rede pública estadual do estado do Paraná. Como sabemos, a única forma de ingresso no serviço público se dá através de concursos públicos. Porém como um dos

exemplos em nível de Brasil, no Paraná isso nem sempre ocorre. Existem várias modalidades de contratação de professores, entre elas: CLT, Paraná-Educação e PSS (Processo Seletivo Simplificado). De modo particular, as duas últimas, incidem diretamente como medidas de precarização e desvalorização do trabalho docente, pois caracterizam uma forma de trabalho cuja proteção social é mínima, nos moldes do neoliberalismo. Como pensar a formação de professores, sem pensar nessas questões que afetam diretamente o professor?

Antunes (2004, p. 336) reforça essa idéia quando diz que vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais. Ocorre, hoje, o aumento do novo proletariado fabril e de serviços, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, entre tantas outras formas assemelhadas que se expandem em escala global. É importante também ressaltarmos, com Tavares (2004, p. 171), que “dentre outras formas de trabalho, ressuscitadas pela terceirização, muitos trabalhos se realizam, hoje, no domicílio do trabalhador...”. Isto evidencia mais um exemplo da precarização do trabalho, pois trabalhando em seu domicílio, o professor executa a mesma atividade exercida na “fábrica”, embora mudem as condições e as relações de trabalho. As mudanças se traduzem em jornadas de trabalho mais longas, em locais de trabalho improvisados, na ausência de proteção social, na diminuição do poder de negociação e reivindicação, entre outras modificações.

Essa política neoliberal é uma nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora, inclusive a do magistério. Em 1964 foi pela força e agora é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subserviência à política neoliberal. A política neoliberal salva, moderniza.

Quem estiver contra ela representa as elites conservadoras, os retrógrados, os que não querem a modernidade. Em 1964 seriam acusados de “comunistas”, presos e torturados. (FREITAS, 2004, p. 100).

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, A PARTIR DA LEI 5692/71, COM VISTAS À SUA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

2.1 Concepção de currículo

Para ser analisada a trajetória da formação inicial do professor na licenciatura, objeto deste estudo, além de analisar e entender os princípios norteadores das duas legislações educacionais a partir da década de 1970, bem como o contexto de promulgação delas, se faz necessário apreciarmos alguns aspectos relativos à questão curricular destes cursos de formação docente. Para tanto, se torna importante explicitar o que estamos entendendo por esse termo.

Com efeito, o conceito de currículo assume diversas possibilidades de entendimento, pois pressupõe valores e concepções aí implícitas; porém, na maior parte das vezes é entendido como programa de ensino, conteúdo ou matriz curricular. Neste sentido, ele adquire um entendimento muito restrito.

A palavra *curriculum*, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Portanto, aqui se relaciona mais a currículo profissional e menos a currículo escolar.

O currículo educacional, aqui entendido, representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educacionais. Para Goodson (1996), o currículo é definido como um percurso a ser seguido. Neste particular, estamos vinculando este percurso ao percurso pedagógico-escolar.

Fazendo uma breve incursão pela história do currículo, percebe-se que nos primeiros estudos desse novo campo educacional havia duas propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos e outra para a construção científica de um

currículo que envolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e a segunda pelo pensamento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que, no Brasil, se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou tecnicismo (KLIEBARD, 1974).

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 8 – 11), o que levou ao início dos estudos de currículo, nos Estados Unidos e no mundo, foi uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, que começou a ser aceita e difundida após a Guerra Civil americana. Dessa forma, foi no final do século XIX e começo do século XX, que um significativo número de educadores começou a tratar mais especificamente de problemas e questões curriculares. A economia americana passara a ser dominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre, então prevalente, substituído pelos grandes monopólios. Em decorrência disso, o sucesso na vida profissional, teoricamente, passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar, uma vez que o processo de produção tornou-se mais especializado e mais complexo, assumindo um cunho mais científico.

Moreira e Silva (2002, p. 10) mostram que a industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana - protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como conseqüência, se fez necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em extinção e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados. A escola foi vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas

gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer.

A revolução pedagógica que se pretendeu alcançar com essas reformas, enfatizando a redescoberta e a investigação, foi, de certa forma, neutralizada nos anos de 1960, devido aos problemas que assolaram a sociedade americana, como racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinqüência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, Guerra do Vietnã, que, por certo, representavam um motivo de vergonha para os que desejavam ver a riqueza americana melhor distribuída e sonhavam com a concretização de uma sociedade mais democrática, justa e humana. As instituições, em especial as educacionais, sofreram violentas críticas, pois a sociedade denunciava que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou, então, aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição (MOREIRA, 1997)

Moreira e Silva (2002, p. 15) dizem que a partir de 1973 duas grandes correntes desenvolveram-se, decorrentes da conferência na Universidade de Rochester. Uma era associada às universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; outra, associada à tradição humanista e hermenêutica, mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar. Os neomarxistas valorizavam a base social e o caráter da experiência individual, enquanto os humanistas valorizavam a experiência humana em detrimento da estrutura de classes, valorizando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência.

Dentre estes reconceitualistas da teoria curricular, foram os neomarxistas os precursores do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações

entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 16).

A nova sociologia da educação busca discutir os aspectos internos da escola, a relação entre a educação e as desigualdades sociais. O desvelamento das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político-sociológica. Apple (1982) colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e currículo escolar. Baseado na abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto, buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. Pensando assim, Frigotto (1999) argumenta, quando de uma análise das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, que produtiva é a escola improdutiva, ou seja, aquela que colabora para a manutenção do poder dominante. Daí, uma relação direta entre currículo, poder e ideologia.

Apple (1982) utiliza a expressão *tradição seletiva*¹⁷ “... a questão da seletividade, a forma que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes (...) significados e práticas, (...) outros são negligenciados e excluídos. Efetivamente, como assinala Forquim (1993), “aquilo que a escola transmite da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”.

Nesta pesquisa está sendo adotada como definição de currículo, a compreensão que emerge da sociologia do currículo, como sendo o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, implicado na produção de relações assimétricas de poder no

¹⁷ Compreende-se por tradição seletiva um processo no qual “nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado com a tradição, o passado significativo.

interior da escola e da sociedade, bem como implicado com as questões históricas e sociais (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 21).

Portanto, com essa visão curricular serão analisados alguns aspectos do currículo dos cursos de formação de professores no Brasil a partir de 1970, procurando-se desvendar, através do currículo formal, a reprodução das desigualdades sociais presentes e a manutenção do *status quo*.

Pela sociologia do currículo, o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas escolas, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 21)

2.2 Aspectos curriculares da formação inicial do professor com vistas à sua atuação para o ensino técnico de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980.

De acordo com Marques (2000, p. 157), os cursos de Licenciatura para a docência na escola secundária foram introduzidos no Brasil na década de 1930. Eles nasceram no seio de uma proposta de universidade que aliasse as dimensões do preparo profissional com as da “alta cultura”. Porém, essas intenções seriam frustradas face à degradação funcional das licenciaturas, limitadas à mera habilitação de professores para algumas tarefas definidas. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939, tratou de separar a função da universidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, no

bacharelado, da função menos nobilitante, de preparar candidatos ao magistério secundário e normal, através da secção especial de didática, acrescentada e concentrada em um ano posterior. Portanto, para Bastos e Zaide (1978, p. 131), a formação de professores para lecionarem no nível secundário, que abrangia os cursos ginásial e colegial, visava à formação de especialistas em disciplinas isoladas, visto ser esta a estrutura dos cursos ginásial e colegial. Nesta formação do professor, as disciplinas pedagógicas constituíam-se num complemento a estudos especializados.

A duração da licenciatura foi equiparada à do bacharelado pelo Decreto-Lei nº 9.092 de 26/03/1946, podendo os alunos, no quarto ano, optar por duas ou três cadeiras ou cursos dentre os ministrados pela faculdade. Receberiam, para a licenciatura, formação didática teórica e prática no ginásio de aplicação e seriam obrigados a fazer a um curso de Psicologia aplicada à educação (MARQUES, 2000, p.157).

Dessa forma, os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Química, Física, Matemática, Letras e Pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados. Esse sistema de formação de professores, perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3 + 1”. A uniformidade adotada na organização dos conteúdos e na dinâmica dos cursos de licenciatura era a seguinte: primeiramente se concentravam os estudos nos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no curso de Didática. Desse curso de Didática, faziam parte as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (BRZEZINSKI, 1996, p.44 - 45).

Por causa desse desprestígio do pedagógico, as licenciaturas foram se fechando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, conseqüentemente, fragmentando o saber. Com isso,

desvalorizavam o pedagógico, na medida em que dissociavam os conteúdos. É dessa forma, que até os dias de hoje emerge a histórica dicotomia da Pedagogia X Institutos Básicos.

Em decorrência da concepção e das finalidades da Faculdade de Educação, sua estrutura básica deveria abranger, também, a de graduação, dimensão mais ampla, que ofereceria cursos de formação de professores primários (ainda ambiciosa, mas prevista para os anos 70), de professores da Escola Normal, de pedagogos (especialistas) e cursos de formação pedagógica dos licenciados. Sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano¹⁸, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo: o mais eficaz é o mais pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz. Ressalte-se que tal silogismo passou a nortear, por mais de duas décadas, toda a formação de professores no Brasil, que, naturalmente, estava determinada por uma concepção de projeto da sociedade para o desenvolvimento a qualquer preço (BRZEZINSKI, 1998, p. 164). Dessa maneira, currículo passou a ser conhecido como um rol de disciplinas, que, por definição, trabalhavam conceitos universais determinados.

Até 1961, os cursos de licenciatura permaneceram com o “esquema 3 + 1” - três anos de bacharelado e um de licenciatura. O CFE, de acordo com suas atribuições, buscava colocar em prática a política de formação de professores, que preconizava a fixação de um currículo mínimo dos cursos universitários, entre os quais, os cursos pedagógicos das Faculdades de Educação. Por isso, foi estipulado um currículo mínimo para todas as licenciaturas, como contendo: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em caráter de estágio supervisionado, realizado nas escolas da comunidade (BRZEZINSKI, 1996, p. 57). Assim constituído, o currículo mínimo visava manter uma unidade básica de conteúdos,

¹⁸ A Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego, promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX. (GENTILI, 2002, p. 48)

aplicável como critério para transferências de alunos em todo o território nacional. Educadores protestaram contra a fixação deste currículo, considerando-o uma “camisa-de-força” que não respeitava a diversidade do país. Porém, para disfarçar o autoritarismo do CFE, o relator do parecer declarou que a definição das disciplinas foi democrática, já que se baseou nos currículos das 22 Faculdades de Filosofia e na Diretoria de Ensino (BRZEZINSKI, 1996, p.56).

Seguindo as orientações da LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação passou a estabelecer os currículos mínimos dos cursos de formação de professores no ensino superior, através do Parecer 292/62. Neste parecer, o relator, Conselheiro Valnir Chagas, explicita que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. Deixa claro que o professor não é apenas aquele profissional que “dá aulas”, que cumpre mecanicamente a tarefa. O candidato à licenciatura deve realizar estudos que o familiarizem com dois outros aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, o relator indica como sendo indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com seu correlato prévio de aprender. Para isto, aconselha o ensino da Didática e da Psicologia da Aprendizagem (incluindo, esta, obviamente o capítulo da Motivação), além da Prática de Ensino, como importantes disciplinas para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. Nesse contexto de preocupação com o método de ensino, o Parecer cita na página 34: “ É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o

merecido relevo.¹⁹” O próprio documento, na mesma página, traz a resposta, dizendo que, mesmo não constando como obrigatória a Prática de Ensino, seria de se supor que “não se entregaria a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno”. Mesmo naquelas instituições em que foi criada, consta do Parecer, que seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns ou dele fez uma autêntica “vitrine pedagógica”, onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que, a rigor, não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistematicamente captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar (PARECER CFE 292/62, p.34).

O Parecer 292/62 diz que a Prática de Ensino deve ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios. Só assim poderão, os futuros professores, realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. Dentro desta ótica, não se entregará o aluno-mestre à sua própria sorte. Este, de acordo com o Parecer, será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar os componentes escola e meio. A fim de que o futuro mestre conheça a escola onde atuará, prescreve-se Administração Escolar, estudada não em profundidade (que para tanto existem cursos mais apropriados), porém, como uma fixação de elementos relacionados com seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos de seu funcionamento. De posse desses

¹⁹ Já em 1920, Lourenço Filho cria a disciplina Prática de Ensino para ser parte da formação de professores da Escola Normal de Piracicaba, ministrada do segundo ao quarto ano. O autor destaca que houve um desvirtuamento da proposta original, empurrando-se a Prática Pedagógica para o último ano (KULESZA, 2004)

elementos, o Parecer 292/62 institui como currículo mínimo para as licenciaturas, no que se refere à preparação pedagógica, as seguintes matérias: 1) Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem; 2) Elementos de Administração Escolar; 3) Didática; 4) Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

No Parecer 292/62 está previsto, ainda, que a parte pedagógica da licenciatura fique reduzida de um quarto para um oitavo do período de quatro anos, ou seja, um semestre letivo. Porém, não deve ser feita concomitantemente, como um ciclo à parte e sem qualquer ligação. Pelo contrário, o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia, por força dos quais, alguns são pré-requisitos de outros. Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de Administração Escolar e Didática. O estágio apresentará, sem dúvida, melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas disciplinas estiver pelo menos a meio caminho. Desta forma, até o último semestre do ano terminal sempre estarão presentes matérias de conteúdo pedagógico. Segundo o Parecer, a licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no antigo “esquema 3 + 1” (PARECER 292/62 – CFE, p 35 – 37, grifos no original).

Destaque-se que, no bojo desse processo de pesquisa, foram eleitos três cursos de licenciatura para apreciar o currículo mínimo de formação pedagógica proposto pelo Parecer 292/62. Foram escolhidos cursos de áreas do saber diferentes: Licenciatura em Matemática, História e Letras. Da análise dos currículos mínimos para estes três cursos, apreendeu-se que as recomendações do currículo mínimo estavam presentes. Nesse sentido, temos:

a) Licenciatura em Matemática (Parecer 295/62, de 14 de novembro de 1962 e Resolução S/N de 14 de novembro de 1962):

- 1) Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
- 2) Fundamentos de Matemática Elementar
- 3) Física Geral

- 4) Cálculo Diferencial e Integral
- 5) Geometria Analítica
- 6) Álgebra
- 7) Cálculo Numérico
- 8) Matérias Pedagógicas (Parecer 292/62).

A resolução determina uma duração de 2.200 horas, sendo totalizadas em um mínimo de três e no máximo de sete anos letivos.

b) Licenciatura em História (Parecer 377/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962 e Resolução S/N de 19 de dezembro de 1962):

- 1) Introdução ao Estudo de História
 1. História Antiga
 2. História Medieval
 3. História Moderna
 4. História Contemporânea
 5. História da América
 6. História do Brasil
- 2) Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:
 1. Sociologia
 2. Antropologia Cultural
 3. Histórias das Idéias Políticas e Sociais
 4. História Econômica (Geral e do Brasil)
 5. História da Arte
 6. Literatura Brasileira
 7. História da Filosofia
 8. Geografia (Geo-histórica)
 9. Filosofia da Cultura
 10. Civilização Ibérica
 11. Paleografia
- 3) Para a licenciatura serão exigidas as matérias pedagógicas (Parecer nº 292).

A resolução determina que a duração do curso será de 2.200 horas de atividade, com integralização a fazer-se no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos

c) Licenciatura em Letras: (Parecer 283/62, aprovado em 19 de outubro de 1962 e Resolução S/N, de 19 de outubro de 1962)

No Art. 1º desta Resolução, fica estabelecido que o currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende oito matérias obrigatórias, escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, através do Parecer nº 292:

- 1) Língua Portuguesa
- 2) Literatura Portuguesa
- 3) Literatura Brasileira
- 4) Língua Latina
- 5) Lingüística
- 6) Três matérias dentre as seguintes:
 - a. Cultura Brasileira
 - b. Teoria da Literatura
 - c. Uma língua estrangeira moderna
 - d. Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra c
 - e. Literatura Latina
 - f. Filologia Romântica
 - g. Língua Grega
 - h. Literatura Grega.

Com estes exemplos de currículos mínimos apresentados para as licenciaturas de Matemática, História e Letras, fica demonstrado que, na época, o Parecer 292/62, que instituía o currículo mínimo para as licenciaturas, era difundido e instituído nas Instituições de Formação de Professores, como demonstraram Bastos e Zaide (1978). Em estudo já apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, mencionou-se que os cursos de Licenciatura apresentavam de uma maneira geral, certo grau de adaptação às exigências da Lei 5.692/71. Porém, o Parecer 292/62 era omissivo no que se refere à carga horária dos cursos de graduação para a formação de professores para a escola secundária, levando mesmo o relator do CFE, Valnir Chagas, quando do Parecer 52/65, aprovado em 10 de fevereiro de 1965, a afirmar que: “Ano e dia são, portanto, os dados fundamentais a considerar inicialmente no cálculo da duração. O primeiro está definido na

lei como o mínimo de 180 dias de trabalho escolar efetivo (art. 72); mas o segundo está omissis, devendo-se, em consequência, fixar-lhe as horas”.

Aceitando a sugestão do relator Valnir Chagas em 17 de janeiro de 1972, pela Resolução nº 1, o CFE fixa a duração dos cursos superiores de graduação e resolve:

Art. 1º: Os cursos superiores de graduação abaixo indicados, sem alteração dos respectivos currículos mínimos já estabelecidos, passam a ter a seguinte duração mínima:

- a) licenciaturas plenas em Física, Química, Ciências Biológicas, Enfermagem e Economia Doméstica – 2.500 horas de atividades, com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de seis anos letivos;
- b) licenciaturas plenas em Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Música, Desenho e Plástica e Filosofia – 2.200 horas de atividade, com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos;...

Em 10 de outubro de 1969, a Resolução nº 9 do CFE alterou os currículos mínimos dos cursos de formação de professores, referente à parte pedagógica. Na realidade, o que se formulou foi apenas a alteração de nomenclatura de uma matéria - de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. De acordo com o Parecer nº 672/69, aprovado em 4 de setembro de 1969,

O Parecer nº 292/62 encarou a Administração Escolar em sentido muito estrito, visando apenas a que “o futuro mestre conheça a escola onde atuará”. Daí a advertência de que seu estudo deveria ser feito não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém com uma fixação de elementos relacionados com os...objetivos a...estrutura e os principais aspectos de...funcionamento do ensino de segundo grau. Como na prática o aspecto administrativo acabou predominando sobre a preocupação específica do ensino do segundo grau, a solução é deixar expresso no próprio título o que se pretende, substituindo o nome Administração Escolar pelo de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau.

Ainda se torna importante considerar, neste levantamento das legislações referentes à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, que cursos superiores de formação de professores proporcionavam habilitações para a atuação desse profissional na escola secundária.

Como exemplo, pode-se citar a Indicação nº 23, aprovada em 8 de fevereiro de 1973, tendo como autor o conselheiro Valnir Chagas e que trata justamente dos cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral. Diz, a indicação, que “as licenciaturas de 1º grau proporcionarão a habilitação geral correspondente ao título do curso e as licenciaturas plenas, além dessa habilitação geral, proporcionarão habilitações específicas para o ensino individualizado das respectivas disciplinas”. Foram estipulados, por essa indicação, cinco cursos, a saber: Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística, Educação Física. Cada um desses cursos permitia, quando da licenciatura plena, habilitações específicas, como será detalhado, de acordo com a indicação 23 de 1973. Cabe salientar que apenas os cursos de Educação Artística e Ciências foram regulamentados por Resoluções. O primeiro pela Resolução nº 23/73 e o segundo pela Resolução nº 30/74 (PEREIRA, 2000, p. 55). Pela Indicação 23, ficou estabelecido o seguinte:

Tabela 03: CURSOS E HABILITAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO GERAL.

Licenciatura Plena	Habilitações
Ciências	Matemática, Física, Química e Biologia
Estudos Sociais	Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica
Letras	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica
Educação Artística	Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas
Educação Física	Ginástica, Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação

FONTE: INDICAÇÃO Nº 23/73 DO CFE, APROVADA EM 8 DE FEVEREIRO DE 1973, TENDO COMO AUTOR O CONSELHEIRO VALNIR CHAGAS

Desse modo, levou-se adiante a experiência das licenciaturas polivalentes, lançadas em 1965, quando da implantação das licenciaturas curtas, ampliando-as e aperfeiçoando-as, pela

previsão de um preparo, em duração plena, a concluir-se em habilitações específicas, tornando, a rigor, desnecessárias as antigas licenciaturas centradas em uma só disciplina.

Diante da exposição feita a partir dos Pareceres, Resoluções, Indicações e Recomendações do Conselho Federal de Educação(CFE), a partir dos textos da LDB 4.024/61 e, posteriormente, a partir da Lei 5.692/71, que em nada alterou a questão dos currículos mínimos já presentes na legislação anterior, percebe-se que esse período foi intenso em termos de mobilização educacional. Porém, como afirma Marques (2000, p.158), “O intuito de integrar o que e o como ensinar apenas serviria a camuflar as contradições existentes entre as disciplinas ditas de conteúdos e a formação pedagógica, mesmo porque mantidas em unidades universitárias diversas.” Marques se refere à contradição, justamente por todo o empenho apresentado anteriormente para se efetivar um currículo mínimo que fosse capaz de oferecer uma formação integral ao futuro professor, levando em consideração o processo ensino-aprendizagem, a escola e o meio. Por outro lado, a mesma legislação permite, ou melhor, dissocia a especificidade do saber, à medida que permite cursos de curta duração e licenciaturas plenas que habilitam para outras disciplinas ou matérias. Neste estudo, entende-se que o professor deva ser formado em profundidade vertical, ou seja, que domine profundamente sua área de saber, para que possa estabelecer relações com os alunos, que só uma forte fundamentação teórica pode lhe permitir. Como outra contradição, percebe-se que o espaço de formação do professor não existe como sendo único, como criador de sua identidade, de seu *locus* de formação, mas nota-se apenas uma preocupação com a formação profissional para atender a uma certa comunidade; entretanto, por essas mesmas contradições, talvez sem a mínima qualidade. Neste sentido, percebe-se apenas uma preocupação pragmática. A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, 5.692/71, no Parágrafo Único do Artigo 31, prevê que:

As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Volta-se, portanto, a Covre (1983, p. 211), cujos modelos tecnocráticos de educação, que perpassam pela concepção das leis 5.540/68 e 5.692/71, põem ênfase na quantidade, nos métodos, no atendimento de necessidades imediatas e não individuais e na formação profissional; logo, inspirados no processo produtivo e na organização do trabalho. De acordo com Candau (1987, p.93), na verdade, a Licenciatura de 1º grau não era em si uma idéia nova. Na década de 1960, já haviam sido criados cursos superiores de curta duração com o objetivo de formar professores para a escola média. Contudo, havia uma diferença básica entre as duas propostas. Enquanto nos anos 1960 ela tinha um caráter emergencial e, portanto, transitório, nos anos de 1970 surge como um processo regular de formação de professores e ganha, inclusive, uma justificativa pedagógica: formar o professor polivalente.

A política de formação do professor polivalente, que começa a se configurar a partir dos anos de 1960, estava em sintonia com um modelo nacional desenvolvimentista associado a um modelo econômico de substituição de importações, com o total apoio do capital estrangeiro, que aumentava as possibilidades de emprego através do incentivo à diversificação de atividades econômicas e à manutenção da exploração de mão-de-obra como forma de acumulação. Desta maneira, tanto a formação de professores quanto a de alunos da escola básica eram entendidas como uma maneira para se completar o ciclo da era do milagre econômico, e visavam à profissionalização como uma das formas de responder às necessidades do capital. Porém, tratava-se de uma formação de caráter ambíguo, que contrapunha a formação técnica à polivalente, a primeira em sentido restrito, pragmático e superficial, enquanto a segunda pressupõe a apreensão de múltiplos conhecimentos e requeria o aprofundamento. De certa forma, era uma orientação semelhante à que ocorria na formação profissional da década de 1990,

apoiada sobre a idéia das competências, como uma forma de mobilizar conhecimentos frente a uma situação-problema, o que remete à formação politécnica, mas que, por outro lado, também remete à formação técnica, pois competente é o indivíduo que faz e faz bem feito. Assim sendo, a formação de professores e alunos continua se efetivando pela dualidade do sistema.

O professor formado na década de 1970, na vigência da Lei 5.692/71, deveria ter como meta os objetivos de ensino para o 1º e 2º graus, colocados já no primeiro capítulo da legislação, quando esta trata do ensino de 1º e 2º graus, dizendo que “... tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Com relação específica ao ensino de 2º grau, a Lei diz no seu Art. 5º §2º: “... habilitação profissional no 2º grau”. Dessa forma a educação para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo do ensino de 2º grau, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional.

Kuenzer (2001, p. 17) afirma que, articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino de 2º grau traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- 1) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- 2) a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- 3) a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo de milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Dessa forma, tomando como referência a lei maior da educação nacional de 1971, com relação ao ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação emite o parecer nº 45/72, onde estabelece o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Por ser o mínimo exigido no ensino médio, os cursos de formação de professores deveriam estar atentos para isso, pois como

já comentado, o objetivo maior dessa formação era o de satisfazer as necessidades de formação para o grau de ensino no qual o futuro professor iria atuar, ou seja, o 2º grau. Por isso mesmo, compreende-se a importância, nesta pesquisa, de ser apresentado o “espírito” com que esse parecer foi homologado e aprovado, bem como quais seriam esses mínimos de formação.

O Parecer nº 45/72, na justificativa, destaca que “*sob o aspecto da habilitação para o trabalho de que trata este parecer, a LDB é bastante omissa.*” Ainda salienta que a nova lei representa uma mudança de mentalidade, pois além de ajustar-se aos objetivos mais amplos da lei, estabelece como finalidades:

- a) proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização;
- b) qualificação para o trabalho;
- c) preparo para o exercício consciente da cidadania.

De acordo com o Parecer, não são três finalidades justapostas, mas três aspectos de uma mesma educação integral, três ângulos de visão de um mesmo processo formador; cada um deles supõe os outros dois e a lista dos três poderia começar de qualquer modo, que teria a mesma exatidão. Caso invertêssemos a ordem, estaríamos apenas partindo do social para o individual (CFE – Parecer 45/72, p. 109, 1972).

Kuenzer (2001, p. 19) salienta que o Parecer dedica boa parte do texto à discussão da relação entre humanismo e tecnologia, buscando mostrar a articulação entre a concepção de educação proposta e as características do projeto desenvolvimentista autoritário em curso. Nesta linha de análise, o relator mostra que não há antinomia entre tecnologia e humanismo, mas uma série de falsos subentendidos, que confundem cultura acadêmica com humanismo. Resgata, ainda, a relação entre técnica e cultura, passado e presente, mostrando que a integração cultural da técnica é condição essencial para o autêntico progresso do homem e da humanidade.

Há, de certa forma, um cuidado muito grande do Parecerista em querer mostrar que a técnica não pode estar desassociada da formação humana. Nesse sentido, o Parecer ainda traz:

Estes enganos parecem nascer do fato de que nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios, a saber, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura. E não são poucos os que se perturbam ainda hoje com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como conseqüência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da cultura. ...o trabalho ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade. ...tem a reforma do ensino em mira, forçar ao lado da democratização do ensino, a preparação para a vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais, numa sociedade que, à proporção que mais produz bem estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo que é a materialização do homem

No âmbito da discussão entre formação técnica e humanismo, houve a tentativa de se superar o dualismo estrutural presente neste nível de ensino. Assim, enquanto a LDB 4.024/61 promovia a equiparação entre os cursos propedêuticos, ditos acadêmicos, com os de preparação para o trabalho, a Lei 5.692/71 estabelecia a profissionalização compulsória já no ensino de 2º grau. Por isso o Parecer 45/72 fixou o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, através da Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972.

Cabe salientar que nesta Resolução encontram-se, em uma primeira listagem, 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), perfazendo 130 possíveis cursos, a maior parte deles voltada para o setor secundário, mostrando a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido (KUENZER, 2001, p. 18).

Para exemplificar um desses currículos mínimos apresentados pelo Parecer, escolheu-se aleatoriamente o de Técnico em Eletrotécnica, como podemos verificar a seguir:

Tabela 04: CURRÍCULO MÍNIMO. HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

Núcleo Comum	Educação Geral	Formação Especial
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacionais Língua Estrangeira Educação Artística 360 horas	Redação e Expressão 150 horas
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil 240 horas	Estudos Regionais Organização e Normas 120 horas
Ciências	Matemática Ciências 540 horas	Desenho Eletricidade Mecânica Máquinas e Instalações Programas de Saúde 1260 horas
Educação Física		270 horas
Carga Horária Total: 2940 horas		

FONTE: RESOLUÇÃO Nº 2 DE 27 DE JANEIRO DE 1972, ANEXA AO PARECER 45/72 DO CFE

Com relação à carga horária dos cursos, o Parecer 45/72, na página 124, estipulava que para os cursos que habilitavam técnicos do setor primário, o mínimo exigido seriam 2900 horas. Também para os cursos do setor secundário, o mínimo exigido seriam 2900 horas. Já para cursos do setor terciário, o mínimo seriam 2200 horas. Nesse sentido, cumpre ressaltar que quando do estudo da carga horária, instituída pela Resolução nº 01/72 e quando da análise do tempo destinado a cursos de graduação, esta Resolução fixava 2200 a 2500 horas de carga horária, dependendo do curso escolhido, como já apresentado anteriormente. Realizando uma comparação entre estes cursos de formação de professores em nível superior com os cursos técnicos de 2º grau (de acordo com o Parecer 45/72) conclui-se que todos os cursos de 2º grau possuíam, ou a mesma duração das licenciaturas ou até mesmo uma duração maior, visto que seus limites de carga

horária, estabelecidos pelo Parecer 45/72, apresentavam a mesma carga horária mínima, porém, uma maior carga horária máxima para os cursos técnicos de nível secundário.

Essa diferença de carga horária entre os cursos técnicos e os cursos de formação de professores, para atuação naqueles cursos, não assegura qualidade na formação, mas assegura, sim, um maior tempo no interior de uma instituição formadora, em todos os aspectos que esta poderá fornecer em termos de formação. Nesse sentido, achamos incoerente, neste percurso de pesquisa, que o professor formado com uma carga horária inferior à do curso em que atuará como formador possa ter uma formação sólida, para a observância dos princípios e dos requisitos mínimos de conteúdo e duração estabelecidos pelo Parecer 45/72.

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. Essa demanda por uma educação integral no nível médio, nem de longe seria atendida pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições, nunca chegou a ser efetivada (KUENZER, 2001, p. 23).

A autora destaca que as dificuldades relativas à implantação do novo modelo, aumentadas pela constatação de que a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no Ensino de 2º grau caísse por terra antes mesmo de começar a ser implementada através do Parecer 76/75, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7.044/82. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade (KUENZER, 2000, p. 30) .

O próprio Parecer 76/75, elaborado a partir de seminários, de reuniões de Secretários de Educação, de pronunciamentos de educadores e de consultas recebidas, estabeleceu quais seriam as causas dos equívocos e das perplexidades referentes ao ensino de 2º grau. Entre elas, o Parecer cita: falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; **escassez de pessoal docente qualificado**; carga horária reduzida da parte de educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; **diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da Lei 5.692/71**.

Com relação à escassez de pessoal docente qualificado, o Parecer alerta apenas para o problema de pessoal docente qualificado para as disciplinas de formação especial, e aponta a Portaria 432 de 19/07/71, que estabeleceu normas para a formação daqueles professores. Trata-se dos denominados ESQUEMA I (para portadores de diplomas de grau superior relacionados a habilitação pretendida, sujeitos a complementação pedagógica, com duração de 600 horas) e ESQUEMA II (para portadores de diplomas de técnico de nível médio nas áreas econômicas primária, secundária e terciária com a duração de 1080, 1280 e 1480 horas). Destaque-se que estes eram profissionais sem curso superior. Dessa forma, parece que os documentos oficiais não pressupunham que houvesse problema algum nas Licenciaturas. Porém como preparar o professor para atuar em cursos profissionais tão diferentes? Lembremo-nos de que eram 130 cursos diferentes propostos pelo Conselho Federal de Educação, com uma formação aligeirada, que permitia a portadores de Diplomas “Curtos” atuarem até o 2º ano do 2º grau, mesmo nas Licenciaturas com carga horária inferior aos próprios cursos técnicos. Pela ênfase dada pela legislação (como o Parecer 45/72, da mediação entre cultura geral e específica), parece que a atenção não estava voltada para o professor de cultura geral quando se falava em cursos profissionalizantes, mas sim para os professores da própria formação específica. Além do mais,

600 horas de formação pedagógica seriam suficientes para garantir ao professor técnico um salto de qualidade para a atuação docente? E como andaria a formação pedagógica dos licenciados, fato que sempre provocou grandes discussões e embates, sendo mesmo encarada como um apêndice dos bacharelados?

Desta forma, acreditamos que a formação do profissional, via Licenciaturas também necessitava de maior preparo, justificado pelo alto grau de importância creditado à educação. A preocupação central com o preparo do professor das disciplinas específicas parecia reforçar a Teoria do Capital Humano, que incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e, em consequência, a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Essa é uma das teorias que fundamentam o modelo neoliberal de desenvolvimento, hoje quase universalmente em prática, como apontado já no primeiro capítulo deste estudo.

2.3 Aspectos curriculares da formação inicial do professor com vistas a sua atuação para o ensino médio profissional nas décadas de 1990 e 2000

A década de 90, no Brasil, foi período de inúmeras tentativas de reforma econômica, previdenciária, jurídica, educacional, entre outras. Essas reformas se destinavam basicamente a redimensionar o Estado e suas políticas públicas na relação com a iniciativa privada, e davam (como ainda dão) menos atenção às políticas públicas, como: educação, saúde, previdência, seguridade social. Minimizar a ação do Estado foi uma estratégia nitidamente neoliberal de proporções mundiais. Contudo, esta estratégia não se propunha a eliminar a intervenção do Estado na economia, mas a salvaguardar e garantir os interesses da iniciativa privada, abalada pelas crises cíclicas produzidas no interior da própria economia capitalista.

Nesse sentido, desde a década de 90 estamos vivendo a fase de reestruturação produtiva do capitalismo, também denominada de acumulação flexível, ou toyotismo. Esta reestruturação procura superar o modelo Fordista em esgotamento, caracterizado pela produção em massa, pelo intervencionismo do Estado e pela rigidez na gestão e produção, por um modelo mais flexível (Toyotista), voltado a nichos de mercado, estoques mínimos, trabalho multiespecializado e multifuncional, desregulamentação e afastamento do Estado das questões trabalhistas, estimulando, assim, a subcontratação e a terceirização.

O sistema educacional foi e ainda é nitidamente influenciado pelos aspectos acima citados, principalmente a educação voltada aos trabalhadores, que, sob a égide de uma legislação educacional, influenciada pelo modelo fordista de produção, preconizou a formação de mão-de-obra apta a operar nas condições desse sistema de produção. Isso quer dizer que a Lei da Reforma de 1º e 2º graus, impôs à escola regras e normas rígidas, padronizadas e hierarquizadas para atingir o disciplinamento da mão-de-obra. Instituiu, assim, a profissionalização compulsória em todos os cursos de segundo grau, priorizou os modos de fazer, considerou desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia (KUENZER, 2000, p.31).

Ora, toda essa ânsia pela profissionalização já em nível de segundo grau, de modo compulsório, foi justificada pelo “milagre brasileiro” que, a partir de 1968, julgava-se estar sendo atingido, pois, por um determinado período, que foi de 1968 a 1972, o PIB brasileiro havia demonstrado um enorme crescimento (SINGER, 1973, p. 15). Em nome desse pretense desenvolvimento, a organização do sistema produtivo teve como paradigma a constituição de grandes unidades fabris, que concentram elevado número de trabalhadores, distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobrava em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade foi a produção em massa de produtos

homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. Nessa empreitada, pela busca do “milagre”, o sistema de ensino não ficou à parte, cabendo-lhe, a “responsabilidade” pela profissionalização de milhares de jovens. Segundo Kuenzer (2000, p.31), o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento técnico-científico não se apresentavam como necessidade para os trabalhadores. Para estes, nessa concepção, seria apenas preciso alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultavam destreza e rapidez, como decorrência de repetição e memorização de tarefas bem sucedidas.

Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação. O aprendizado privilegiou as formas de fazer (e não as de pensar), típicas de cada ocupação, bem como o disciplinamento. Não é mera coincidência que o currículo dos cursos de formação profissional, quando da vigência da Lei 5.692/71, era claramente separado em formação geral e específica, o que já evidenciava o caráter separatista entre a formação humana e a técnica. Na verdade, era uma falsa profissionalização, uma formação que não formava ninguém. Salm (1980, p. 75), confirma essa posição quando diz que

É melancólico, pois são pouquíssimos aqueles que, egressos dessas escolas técnicas, trabalham em áreas afins às de sua formação e, mesmo aqueles que o fazem, recebem salários que qualquer trabalhador, tendo passado ou não por essa formação, receberia também.

Com a alteração na estrutura política e econômica do Estado, esse tipo de educação não servia mais aos interesses dominantes, pois como já referido, o padrão de acumulação flexível exige um novo tipo de homem, que subsista mais como membro da população (mulher ou homem, negro ou branco, asiático ou europeu, não empregado ou empregador, subalterno ou dominante), mas que declina visivelmente na sua condição de “cidadão nacional”, inserido na história e tradições, em condições de participar efetivamente das decisões relativas ao que seria a “soberania nacional”(IANNI, 2002, p. 30). Kuenzer (2000, p.

32) diz que o “novo discurso” refere-se a um trabalhador de novo tipo, em decorrência das mudanças ocorridas pela globalização. Esse novo trabalhador necessita de competências intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível e para isso necessita de: capacidade de comunicar-se, autonomia intelectual, autonomia moral e comprometimento com o trabalho, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade.

Levando em conta esse novo cidadão trabalhador, a primeira iniciativa de elaboração da LDB homologada em 1996 foi a de consultar as bases da educação, para “gestar” uma legislação que favorecesse a democracia, e desse voz aos representantes da educação. Porém, durante o governo Collor, estabeleceu-se uma aliança com o PDT, que resultou em uma proposta de LDB apresentada pelo senador Darci Ribeiro, que abdicava da contribuição de todas as entidades representativas da educação nacional, que estavam profundamente comprometidas com o processo de estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional, de forma democrática e com conteúdo que privilegiava a formação cidadã (MARTINS, 2000, P. 77).

Tem-se, portanto, uma LDB marcada profundamente por uma visão neoliberal, ajustada a um modelo econômico flexível e aliada a interesses internacionais, que vê a educação como mais uma mercadoria. Por isso, SAVIANI (1997) destaca:

... trata-se de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. (...) um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista na expressão de Luis Antônio Cunha(...) compatível com o “Estado Mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

Esclareçamos que essa tendência não é recente. Desde a Constituição de 1934, que permitiu ao Estado isentar de impostos estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos, até a LDB de 1961, que previa ajuda financeira às escolas da rede privada, de forma indiscriminada, os interesses privatistas conquistaram, sem dúvida, importantes vitórias. A partir de 1964, as empresas educacionais alcançam notável expansão. Os governos militares tentaram

não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas cuidaram de legalizar a transferência de recursos públicos para a rede particular. No momento da promulgação da LDB 9.394/96, esse intenso processo de desobrigação do Estado estava em passos adiantado (GERMANO, 1994, p. 195 – 196).

No que diz respeito à formação docente, as atuais diretrizes da Lei 9.394/96 impõem a necessidade de repensar a formação de professores no país. A lei determina que a formação de docentes para a educação básica aconteça “em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62). Porém, já no Artigo 87, § 4º, se lê: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Parece-nos contraditório, pois ora permite a formação de docente em nível médio, ora apenas em nível superior. Isso reforça a idéia apresentada no primeiro capítulo, em que afirmamos que com a atual legislação educacional, as possibilidades de formação dos professores da educação básica são muitas: em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação (que podem estar ou não ligados à universidade), em curso de licenciatura de graduação plena, curso normal superior ou normal médio (PEREIRA, 2000, p. 73).

Em decorrência de toda essa flexibilidade permitida pela legislação, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995, deliberar sobre as diretrizes curriculares, tanto da educação básica como do ensino superior. Portanto, substituem-se os currículos mínimos propostos, quando da vigência das Leis 4.024/61 e 5.540/68, por “recomendações curriculares”, caracterizando mais ainda a autonomia universitária. Mas, por outro lado, como forma de controle das instituições, ficou estabelecido que o Ministério da Educação fará avaliações

periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As avaliações serão realizadas a cada ano, mediante exames nacionais destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação²⁰.

As diretrizes curriculares nacionais, que serão “construídas” para a formação de professores, deverão observar: a) o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; b) a compreensão do papel social da escola; c) o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; d) o domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; e) o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; f) o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional²¹.

Seguindo estas recomendações, o Conselho Nacional de Educação dispôs, na Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999, sobre os Institutos Superiores de Educação, que:

Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

- I – curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III – programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV – programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade;
- V – formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

²⁰ Através da Lei 9131/95 o Conselho Federal de Educação é extinto e ao mesmo tempo criado o Conselho Nacional de Educação, composto por duas câmaras: a da Educação Básica e a do Ensino Superior. Entre outras funções coube ao Conselho Nacional de Educação deliberar sobre as diretrizes curriculares.

²¹ O Decreto Federal 3276/99 definiu as finalidades das Diretrizes Curriculares.

Esta resolução apenas reitera o que já havia sido proposto pela LDB 9.394/96, pormenorizando sobre os institutos superiores de educação, salientando, inclusive, que os cursos e programas dos institutos deverão observar, na formação de seus alunos, a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência, a articulação entre as áreas do conhecimento ou disciplinas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional.

Para Belloni (1997, p.133-134), esta lei instituiu um exame denominado “provão de saída”. Tratava-se de uma prova ampla e geral, específica para cada curso, aplicada a todos os formandos. O resultado das provas de cada curso e o global de uma instituição eram utilizados como critério de avaliação da qualidade da instituição. Ainda que não tenha tido efeito sobre o diploma do estudante avaliado pela prova, o desempenho médio dos formandos foi utilizado para a classificação ou *ranking* de instituições e eventual descredenciamento de cursos de graduação. Tratava-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considerava fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferecia elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identificava as causas das dificuldades; não beneficiava o estudante, pois nada poderia ser feito retroativamente. Não correspondia, portanto, ao objetivo final da avaliação, que era o da melhoria e aperfeiçoamento das instituições, ou do sistema. Além disso, poderia vir a estimular, como estimulou, o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho na prova poderia se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma. Desta forma, essa avaliação dificilmente contribuiria para o aperfeiçoamento da educação superior brasileira efetivamente voltada para o processo de transformação social do país.

No seio desse processo de flexibilização e orientado pela LDB, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 09/2001 que trata exclusivamente das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Este Parecer salienta que o cenário atual representa a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica, marcado por um contexto de redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos de cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. O mesmo Parecer diz que esse cenário apresenta enormes desafios, entre eles o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

1. orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
2. comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
3. assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
4. incentivar atividades de enriquecimento cultural;
5. desenvolver práticas investigativas;
6. elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
7. utilizar novas tecnologias, estratégias e materiais de apoio;
8. desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O Parecer 09/2001 apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes que possibilitem a revisão criativa dos modelos em vigor, a fim de:

1. fomentar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras;
2. fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
3. atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
4. dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
5. promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação

Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação de professores, as diretrizes apresentam princípios orientadores amplos para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. Por isso exige uma definição de currículos próprios da licenciatura, que não se confunda com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores, que ficou caracterizada como modelo 3 + 1. As diretrizes constantes deste Parecer são destinadas a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional – universidade ou IES –, áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica. Portanto, são orientadoras para a definição das propostas de diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área do conhecimento, as quais, por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores²².

Com base no estabelecido no Artigo 13 da LDB 9394/96, o Parecer traça algumas questões a serem enfrentadas na formação de professores, entre elas, a nível institucional:

²² O Parecer 09/2001 é extremamente extenso, por isso apenas as idéias centrais serão tratadas aqui, ele se pauta principalmente sobre os artigo 13 da LDB 9394/96. Dispõe que os docentes incumbir-se-ão de: a) Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; b) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; c) zelar pela aprendizagem dos alunos; d) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; e) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional; f) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento das escolas de formação; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. No campo curricular: desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; tratamento inadequado de conteúdos; falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento de pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Com base no Parecer 09/2001, surgiu a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esclarece, já no Art. 1º, que estas diretrizes se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

No Art. 2º do referido Parecer consta que a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da LDB 9.394/96, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais, o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação

e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, além do desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Nota-se uma grande preocupação, tanto no Parecer como na Resolução, com os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, no Art. 11 da Resolução destaca-se que os critérios de organização curricular se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum com a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Em parágrafo único, destaca que, nas licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Com relação ao estágio supervisionado, o parágrafo 3º do Art. 13 da Resolução 01/2002 diz que deverá ser realizado em escola da educação básica e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola-campo-de-estágio. De acordo com a LDB 9.394/96, em seu Art. 65, a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Pelo Art. 10 da Resolução, a seleção e a organização dos conteúdos que comporão a matriz curricular para a formação de professores, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Em relação à carga horária dos cursos de licenciatura, a Resolução 01/2002 do CNE é omissa, tendo sido necessária, portanto, uma outra resolução que tratasse do assunto. Desta forma, a Resolução 02/2002, do CNE, instituiu a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. No Art. 1º fica determinado que, para ser integralizado o curso de Licenciatura Plena, o aluno deverá concluir um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos de seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- 1 – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 2 – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 3 – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 4 – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No Art. 2º institui que, respeitando os 200 (duzentos) dias letivos propostos pela LDB, o curso poderá ser integralizado em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

O significado teórico do cumprimento desta carga horária, pelo formando, se traduz por uma prática de 400 horas, que deverá transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos do sistema. Com isto, se pode ver, nas políticas educacionais e na normatização das leis, uma concepção de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares. Esta prática, associada ao estágio curricular supervisionado, propiciará teoricamente um processo de ensino-aprendizagem, que, se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização do estagiário. Porém, a realidade está mostrando a dificuldade de lidar com esse excesso de carga horária, não por ele em

si, mas pelo volume de cursos ofertados pelas instituições: as escolas estão, em sua maioria, “infladas”.

Assim é muito importante o trabalho que se desenvolve em sala e, por isso, destinam-se, a essa etapa, 1.800 horas, com a definição de um projeto pedagógico que inclua outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, enriquecendo o processo formativo do professor, com um todo de 200 horas. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de casos, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, estudo dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisa, são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo (CNE - PARECER 28/2001).

Esta proposta torna-se interessante na medida em que estiver estritamente articulada ao currículo, e não ao contrário - se tornar um apêndice pelo qual formandos são obrigados a participar de eventos exclusivamente visando a obter o cômputo de carga horária.

Todo esse trabalho de pesquisa aqui realizado tem como pano de fundo a formação inicial do professor, fruto de um curso de licenciatura, para atuar na educação profissional de nível médio. Muitas foram as mudanças ocorridas, pelo menos teoricamente, com os cursos de formação de professores entre uma e outra legislação. O mesmo se pode dizer em relação aos cursos profissionais ministrados no ensino médio, como agora será apreciado.

A LDB 9.394/96 trazendo consigo essa marca de flexibilidade, típica da sociedade em que vivemos, onde o capitalismo rompe fronteiras geográficas e culturais, coloca em seu Capítulo III, Art. 40 que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Em 17 de abril de 1997, ocorreu a regulamentação do Decreto-Lei 2.208, que determinou o funcionamento da educação profissional. Este decreto, em seu Art. 5º, traz o seguinte: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”

Portanto, podem ser observadas formas conflitantes entre a LDB e o Decreto, pois como pode a educação profissional ser articulada ao ensino regular, como preconiza a legislação em vigor, se o Decreto 2.208 determina que este mesmo ensino terá organização curricular independente do ensino médio?

O que se percebe é a mesma estrutura da Lei 5.692/71, onde a formação humana se deu separada da formação técnica e portanto assume a noção fordista de trabalho, já superada pela própria realidade capitalista. Ora, se a profissionalização, se desenvolve desvinculada da formação de ênfase mais propedêutica, da se apresenta atrasada em relação ao modelo de desenvolvimento, que exige uma integração entre formação profissional e propedêutica. Este decreto atende mais à realidade econômica que vigorou até a década de 1980, mas por outro lado, está em sintonia com uma nova ordem mundial, porque coloca o Brasil como mais um dos muitos países submissos às exigências dos países capitalistas centrais.

A separação da educação profissional do ensino regular chegou a tal ponto que, em nota publicada na Gazeta do Povo de 09 de dezembro de 2002, aparece:

A extinção do ensino regular é também uma exigência do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para financiar o projeto. O investimento passa de R\$ 6,8 milhões, repassados por meio do Proep (Programa de Expansão da Educação Profissional), do Ministério da Educação. Os recursos repassados pelo MEC estão sendo usados para equipar laboratórios, compra de livros e materiais didáticos, além de obras de infraestrutura e benfeitorias. (...)O Paraná terá, a partir de janeiro, quatro centros exclusivos para o ensino profissionalizante, em Curitiba, Cascavel, Irati e Londrina. Para isso, o ensino regular será extinto nos quatro colégios estaduais que ganharam status de centros profissionalizantes.

Portanto, obriga os estabelecimentos que ofertam os cursos de “pós-médio” (nomenclatura que por si só, já se desvincula do ensino regular) a fechar as portas para a educação básica (ensino fundamental e médio regular), a fim de poderem receber recursos para se manter.

O Paraná, como um estado da federação, seguiu as recomendações do decreto, no governo Lerner, e o fato relatado no jornal Gazeta do Povo aconteceu nos Centros de Educação Profissional do Paraná.

Outra medida antidemocrática foi a dificuldade de acesso aos CEEPs (Centros Estaduais de Educação Profissional), pois a profissionalização foi restrita apenas a esses quatro centros, enquanto o resto do Estado ficou isolado ou sem oferta deste tipo de educação.

Durante o governo Lerner, a gestão da educação profissional no Paraná foi descentralizada da Secretaria de Estado da Educação e transferida para uma instituição terceirizada (bem aos moldes da política neoliberal) chamada Paranatec, a qual reformolou a educação profissional no estado, atendendo ao decreto já mencionado. Com a tomada de posse do atual governador do estado, Roberto Requião, houve a extinção da Paranatec, e a gestão da Educação Profissional voltou às mãos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, através do Departamento de Educação Profissional - DEP, conforme nota do Jornal Folha de Londrina de 09 de agosto de 2003:

Na próxima semana, o governo estadual deve extinguir a paraestatal Paraná Tecnologia (Paranatec). (...) O governador Roberto Requião (PMDB) já anunciou que é contra a forma de gestão das paraestatais, ou Organizações Sociais Cíveis de Interesse Público (Oscips). Há cinco entidades assim no Estado: Paranacidade, Paranatec, Paraná Previdência, Paraná Educação e Eco Paraná, todas criadas no governo de Lerner. As Oscips são ligadas às secretarias de governo, mas têm autonomia em relação ao governo.

Outro escândalo que abalou a educação profissional do Paraná, nesse período, foi a denúncia de cobrança de taxa dos alunos matriculados, que explicitava a total desoneração do Estado com a Educação Profissional. Porém, o Paranatec negou, através da seguinte afirmação feita no jornal Gazeta do Povo de 2002:

O Paranatec nega que seja cobrada qualquer taxa para inscrição nos cursos, que são gratuitos. O valor solicitado como contribuição voluntária (cerca de R\$ 30,00), esclarece o órgão, é utilizado para a manutenção dos laboratórios. O mesmo sistema é empregado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR).
Os centros são instituições públicas estaduais, vinculadas à Secretaria.

Do exposto acima, pode-se deduzir que os CEEPs, além de não poderem ofertar o ensino regular, para não correrem o risco de perder a verba do BID, repassada pelo PROEP, ainda realizavam a cobrança (mesmo que voluntária) dos alunos matriculados nos cursos profissionalizantes do Estado do Paraná. Sendo do Estado, é público e gratuito. Porém, políticas de isenção do Estado e privatização de serviços sociais, como a educação, a profissionalização de nível médio viu-se “atropelada” por medidas neoliberais não preocupadas com uma educação de qualidade, mas sim preocupadas com números e cifras.

Dessa forma, parece que a educação profissional, neste período, ou seja, até 2004, continuou com os mesmos ideais da Lei 5.692/71, porém adaptada às novas condições neoliberais: pois ficou mais elitizada, privatizada e terceirizada, e manteve um currículo fragmentado ou dicotomizado entre formação profissional e acadêmica, privilegiando o aspecto utilitarista das leis de mercado, diferente do proposto na LDB em relação à integração com o ensino regular. Em termos curriculares corresponde, por assim dizer, à compreensão linear que marcou os anos de 1970.

Na busca pelos elementos necessários para a compreensão do desenvolvimento da Educação Profissional de nível médio, em especial no Estado do Paraná, percebe-se que esse ensino foi marcado por uma tensão provocada pela falta de definição desta modalidade de ensino, que resultou na dicotomia entre formação profissional e formação acadêmica. Esta última, entendida como uma educação “propedêutica”, que pressupunha um caminho à intelectualidade, e aquela uma educação voltada especificamente para o ensino técnico-operacional, o que caracterizava a referida lei do governo militar.

A política do Departamento de Educação Profissional da SEED-PR, de implantação da Educação Profissional integrada ao ensino médio, através do Decreto 5154/04²³, em substituição ao anterior, é a favor de mecanismos que construam subsídios importantes para a formação do aluno, principalmente dos segmentos populares, que historicamente têm sido excluídos de ter acesso democrático às oportunidades do mundo do trabalho. Essa política é contrária a um propósito dual de estrutura educacional, que vem sendo desenvolvido desde a criação desse ensino no Brasil, e que serve para responder às relações de produção do capitalismo. A educação articulada ao trabalho, nesta ótica, surge, então, de acordo com Kuenzer (1992), como marca de “...preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis mais baixos e médios da hierarquia ocupacional”.

²³ Este decreto diz que “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.
- II- concomitante, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.
- III- subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.”.

A contraposição a essa concepção utilitarista de formação do ser humano está, basicamente, na compreensão do seguinte pensamento gramsciano, que, nesse momento, parece também ser a política do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1982, p. 58)

Portanto, nessa concepção, a percepção crítica da realidade pressupõe o desenvolvimento da historicidade do sujeito, e da compreensão de que a formação dele se dá no confronto dialético com outros processos. Desta maneira, a formação integrada proposta pelo estado do Paraná visa à formação de um cidadão completo, e não a de um cidadão que subsiste apenas como um membro da população e que não participa das decisões nacionais.

Não é este cidadão que se almeja com essa nova política do governo do estado para a formação profissional de nível médio. Porém, como conquistá-la? Seria realmente um engodo pensarmos que apenas uma alteração curricular possa resolver o problema. Acreditamos que uma das principais reformas deva ocorrer na formação inicial do professor, que vive um dos seus mais importantes momentos históricos, em decorrência da superacumulação, da crise dos modelos fordista e tayloristas capitalistas e também desse novo homem apontado por Ianni, principalmente se levarmos em conta um dos mais importantes princípios da política neoliberal - a flexibilização. Ela pode pôr em risco um projeto (a longo prazo) de formação do educador em detrimento das exigências imediatas e utilitaristas das leis de mercado. Concordamos com Ianni, que está em curso a formação de uma nova cidadania, para a qual a formação inicial deve estar inevitavelmente atenta.

A superação do paradigma taylorista-fordista pelo da automação flexível tem suscitado mudanças na qualificação e na educação do trabalhador. A formação da força produtiva para os nossos dias é desenvolvida no tripé: mão-de-obra polivalente, intelectualização da produção e sociedade do conhecimento. A qualificação profissional é, neste contexto, concebida como preparação básica de competências necessárias ao desempenho do trabalho com qualidade e produtividade, de forma a garantir a predominância do referencial capitalista nas relações de produção. Segundo Ramos (2002, p. 154), a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação. Concordamos com Gramsci, quando da percepção da historicidade do sujeito. Defendemos, como princípio, que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento, possibilitando-lhe fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecendo relações entre fatos, idéias e ideologias e construindo novas relações sociais.

Hoje, o Estado do Paraná, que conta com 32 núcleos regionais de educação, tem estabelecimentos de ensino que ofertam a educação profissional. São 28 núcleos regionais de educação que já possuem escolas que ofertam algum tipo de curso ligado à educação profissional, o que corresponde a algo em torno de 87,5% dos núcleos, totalizando cerca de 67 municípios e, aproximadamente, 107 escolas estaduais, sem contabilizar outras instituições de ensino que não são públicas estaduais.²⁴

Isto demonstra claramente a demanda que existe por esta modalidade de ensino, como sempre houve. Porém, esperamos que a história não se repita, como nos moldes dos anos 70, quando da vigência da Lei 5.692/71, que em nome de uma pretensa profissionalização que não

²⁴ Dados obtidos do portal educacional do Paraná, cujo endereço eletrônico é www.diaadiaeducação.pr.gov.br, acessado dia 06/03/05 às 11:00h.

existiu, e empobreceu extremamente o currículo do ensino secundário do ponto de vista da formação geral. Portanto, não podemos desconsiderar que com o currículo integrado proposto esse risco aumenta consideravelmente. Na maior parte das escolas públicas do Paraná, na década de 70, houve uma diminuição e até mesmo supressão de grande parte de disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Física, Química e Biologia, que foram substituídas por componentes de formação profissional, geralmente ministrados de forma teórica, sem uso de laboratórios e equipamentos adequados. A maior parte das escolas fez opção pelo ensino comercial, para o qual os custos com infra-estrutura eram praticamente inexistentes. Registram-se, por exemplo, o curso técnico em Secretariado, sem que as escolas recebessem uma única máquina de datilografia.

Através da proposta atual de oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio, o currículo dos cursos integrados ficam divididos em uma parte de base nacional comum e outra de formação específica, muito semelhante ao que já ocorria quando da proposta da Lei 5.692/71; porém, agora prima-se pela integração entre as disciplinas das duas partes. Será utilizado, como exemplo de currículo destes cursos, o currículo do curso técnico em Agropecuária. Vale salientar, que este curso, por ser ministrado em período integral, tem duração de 03 anos, enquanto todos os demais têm duração de 04 anos. Dentro da base nacional comum, ficam estabelecidas as disciplinas e a carga horária de cada uma delas, como mostra o quadro abaixo:

TABELA 05: BASE NACIONAL COMUM PARA OS CURSOS INTEGRADOS, A PARTIR DO DECRETO FEDERAL 5154/04

Disciplinas	Número total de horas/aula
Língua Portuguesa	480
Artes	80
Educação Física	240
Matemática	480
Física	240
Química	240
Biologia	320
História	240
Geografia	240
Língua Estrangeira Moderna	160
Filosofia	80
Sociologia	80
Total	2880

FONTE: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

TABELA 06: FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O CURSO DE AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, COM O TOTAL DE HORAS AULA.

Disciplinas	Número total horas,/aula
Administração e Economia Rural	160
Agroindústria	160
Solos	160
Zootecnia	240
Criações	360
Horticultura	240
Mecanização Agrícola	160
Prática Agropecuária	720
Culturas	280
Irrigação e Drenagem	80
Topografia	80
Construções e Instalações Rurais	80
Extensão Rural	80
Agroecologia	80
Especificidade Regional	80
Informática aplicada à Agropecuária	160
Total	3120
Estágio Orientado	480
Total Formação Específica	3600
Total Geral (Base Nacional Comum + Formação Específica)	6480

FONTE: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

Com a forma integrada, como apontada no Decreto 5.154/04, tenta-se não desprezar a formação geral, conforme se conclui da grade curricular apresentada, que, quando comparada com a matriz curricular dos cursos técnicos da década de 1970, apresenta uma carga horária, em relação à base comum, muito mais carregada. Porém, voltamos a ressaltar a importância da formação do professor que atuará nesta modalidade de ensino, pois este professor também é fruto de formação de um currículo fragmentado. Santos Neto (2002, p. 42) afirma que a crise da escola e do educador acontece no meio de uma crise mais ampla, captada como crise da cultura moderna ou como crise “planetária”. No meio desse quadro, cobramos a “competência” do professor, que, nesse aspecto, significa a capacidade de responder satisfatoriamente aos problemas da educação escolar. Porém, não é tão fácil ser competente nesse sentido, pois a educação escolar, seja profissional ou não, quando articulada ao Ensino Médio, ou seja, à educação básica, tem por finalidade fazer a mediação entre a cultura historicamente construída e os alunos, participando, ao mesmo tempo, de seu processo de iniciação à vida humana em sua totalidade complexa. Portanto, pensamos que a competência docente tem muitas exigências: técnica, política, profissional e humana.

Estudos realizados por Franchi (1995) e Pereira (1999), têm indicado que há deficiências nos vários aspectos apontados, ou seja, despreparo técnico, político, profissional e humano. Portanto, apresenta-se o desafio para os cursos de formação de professores de nível médio para a educação profissional, em especial para o Estado do Paraná. Seria simples perguntar, porém, difícil responder: Como pode o professor do Ensino Médio, fruto de uma formação fragmentada e deficiente, se envolver em um projeto de integralidade proposto para a educação profissional no Estado do Paraná? Como pode ele “desfragmentar”?

CAPÍTULO 3 - DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS ÀS DIRETRIZES CURRICULARES: LIMITES E POSSIBILIDADES

O terceiro capítulo desta pesquisa tem o objetivo de verificar e analisar como vem se dando a formação de professores nas instituições de ensino superior. Tenta destacar que concepção de formação está presente em cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores que atuam também no ensino profissional em nível médio. Para isso, elegemos três cursos de formação docente de três instituições diferentes, que estão sendo denominados, neste estudo, de cursos A, B e C. Neste sentido, são entendidas as instituições às quais pertencem. Os cursos escolhidos para a análise são as licenciaturas em Letras, História e Matemática, por serem cursos de áreas distintas do conhecimento, sendo que cada curso corresponde a uma instituição. Dessa forma, serão enfocadas as três áreas do saber propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999, que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para a análise do curso de Licenciatura em Letras; Ciências Humanas e suas Tecnologias para o de Licenciatura em História; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias quando para as reflexões em torno do curso de Licenciatura em Matemática.

Pode-se considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, por auxiliarem os docentes com relação aos referenciais curriculares que devem nortear o trabalho do professor nos níveis intermediário e médio da educação básica, se constituem em grandes diretrizes também para as diferentes áreas de formação do professor em nível superior. Por isso, além das Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da educação básica, constantes nas resoluções 01 e 02, de 2002 do Conselho Nacional de Educação, é de suma importância que os cursos de formação de professores levem em consideração os objetivos propostos pelos PCNs. Neste documento consta que “Os Parâmetros Curriculares Nacionais servirão de estímulo e apoio à

reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo de sua escola” (PCN – Ensino Médio, p. 10, 1999).

Como parte do processo deste estudo, pensou-se em utilizar os Projetos Político-Pedagógicos das referidas licenciaturas dos diferentes cursos e respectivas instituições A, B e C. Porém, foram encontrados “entraves”, devido à dificuldade de acesso aos Projetos, por parte dos cursos, que dificultaram o contato direto com essa fonte de pesquisa. Como exceção, conseguiu-se apenas um dos três projetos solicitados insistentemente às coordenações responsáveis pelas referidas licenciaturas, ao qual será conferida a denominação de curso e instituição A.

Como uma alternativa a esse obstáculo, conseguimos obter através da Internet a matriz curricular dos cursos B e C, que quando do contato direto com suas coordenações, informaram que as propostas pedagógicas estavam sofrendo reformulações, para se adequarem às Resoluções 01 e 02, de 2002, que tratam exclusivamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores de nível superior e que, por essa razão, não poderiam ser disponibilizadas para estudo.

Neste terceiro capítulo, além de analisarmos os aspectos acima citados, temos por objetivo verificar, junto a professores que atuam no Ensino Médio Profissional Integrado, formados sob a égide das legislações 5.692/71 e 9.394/96, quais são as principais dificuldades ou falhas encontradas na formação acadêmica, bem como quais os desafios enfrentados na atuação docente nessa modalidade de ensino, e a opinião deles sobre a formação do professor diante das competências²⁵ exigidas e também sobre o que entendem por ensino integrado em nível Médio Profissional.

²⁵ Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, entregue a professores que atuam nessa modalidade de educação. Responderam-no um total de doze (12) professores²⁶, entre esses, seis (06) formados antes de 1996 e seis (06) após 1996, ou seja metade da amostra pesquisada foi formada no período de vigência da 5.692/71 e a outra metade no período da 9.394/96.

Convém ressaltar que a formação, sob a vigência dessas legislações, está sendo considerada, neste estudo, como aspecto intimamente relacionado, levando em conta que serão analisadas a concepção de formação de cursos de Licenciatura e a concepção de professores acerca de tal formação recebida, com vistas ao ensino profissional. Da mesma forma que nos capítulos anteriores, a análise terá a perspectiva de totalidade, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos. Considerará, também, o currículo como um conhecimento organizado para ser transmitido, implicado em diferentes relações de poder e intencionalidades, como abordado por Moreira e Silva no segundo capítulo desta pesquisa.

3.1 – Um olhar sobre a concepção de formação inicial de professores

Da lei de ensino de 1º e 2º graus de 1971 até a LDB 9.394/96, várias foram as alterações ocorridas com relação à sociedade brasileira, em termos educacionais, como consequência do cenário político, econômico e social, como já referido anteriormente neste estudo. Entre as alterações, de uma época à outra, podem ser citadas: a passagem do regime ditatorial para o regime democrático; do ponto de vista do modelo industrial capitalista, passamos de um padrão

²⁶ Como não temos a pretensão de realizar uma análise estatística nesta pesquisa, consultamos doze professores, por serem todos professores de um mesmo curso profissional de uma escola de Curitiba. Assim, acreditamos que teremos uma melhor compreensão do que os professores entendem por “integrado”, em um mesmo curso, ou seja, qual a concepção de formação profissional integrada em um curso desta natureza. Pelo contrário, se fosse realizada a pesquisa com professores que atuam em diferentes cursos, também de instituições diferentes, a concepção de integrado se perderia devido à heterogeneidade do sistema.

de produção taylorista-fordista para um padrão de produção toyotista; de um modelo de estado pretensamente de “bem-estar social” para um estado neoliberal, entre outras, somente para retomar alguns aspectos já abordados no primeiro capítulo.

Esses arranjos e rearranjos, que de certa forma serviram substancialmente para garantir os interesses capitalistas, foram sentidos também na área educacional, considerada fundamental para o desenvolvimento econômico do Brasil. É nesta perspectiva que entendemos tanto a proposição dos currículos mínimos como a das diretrizes curriculares para a educação superior. Nessa mesma lógica deve ser compreendida a alteração da estrutura da educação profissional obrigatória no ensino de segundo grau para o ensino médio, com suas diferentes modalidades: da especificidade técnica para o conhecimento polivalente.

Desta forma, o CNE estipulou que as IES terão liberdade para construir seus projetos pedagógicos em conformidade com a LDB 9.394/96 e seus currículos de formação, respeitando as diretrizes curriculares apresentadas pelo Conselho. Portanto, as concepções de formação podem ser inúmeras, dependendo da interpretação e da opção por parte das instituições formadoras, o que deve estar contemplado em seus projetos pedagógicos. Por outro lado, essa “desobrigação” de optar por um currículo único pressupõe um maior atendimento às diferentes realidades do país, preparando profissionais para atuarem conforme as especificidades de cada região. Contudo, também pressupõe uma forma desordenada de formação de professores entre as regiões e mesmo em uma única região, além de provocar problemas de adaptação para alunos que venham a completar o seu curso em outra instituição que não a de origem.

Outro problema que surgiu, e foi sentido nesta pesquisa, foi a não apresentação dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, neste caso, relativos à formação de professores. Das três instituições consultadas, apenas a instituição A atendeu à solicitação de apresentar o

documento relativo ao Projeto Pedagógico do curso de Letras. As demais não atenderam à solicitação.

Importa destacar que a coordenação do curso de Matemática da instituição B não sabia sequer informar se havia algum projeto desta natureza, pois embora estivesse em processo de elaboração do Projeto Pedagógico do curso, não tinha conhecimento do anterior.

A coordenação de curso da instituição C não disponibilizou o Projeto pedagógico, pois estava elaborando um novo.

Como referido no início deste capítulo, tivemos acesso à grade curricular dos outros dois cursos, relativos às instituições B e C, através da página destas IES na Internet.

A situação demonstrada pela coordenação de curso da instituição C indica que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, instituições formadoras ainda estão se adequando às exigências desta legislação.

Percebe-se que instituições de formação de professores ainda se acham em processo de elaboração das propostas de seus cursos, fato que chama a atenção. Por um lado, isso parece decorrer da morosidade no cumprimento da LDB 9.394/96, já que as Diretrizes Curriculares emanam do Conselho Nacional de Educação e muitas delas, como é o caso das Resoluções 01 e 02, que tratam destas diretrizes para a formação do professor da educação básica, foram divulgadas somente em 2002.

A Lei 9.394/96 declara, em seu artigo 87, que: “é instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa lei”. Desta forma, os órgãos normativos e as instituições de ensino teriam o prazo de um ano para se adequar à legislação e garantir as metas para os dez anos seguintes, o que caracterizaria a década da educação. Também, no artigo 88 da LDB de 1996, há a seguinte determinação: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta lei no prazo

máximo de um ano, a partir da data de sua publicação”. E ainda, na resolução 01/02 Artigo 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”. Portanto, pela nossa compreensão, existe a morosidade do sistema de ensino quanto ao cumprimento do que emana da lei.

Observe-se que, de 1996, data de publicação da LDB, até 2002, data de publicação das diretrizes curriculares para a formação de professores, são seis anos decorridos entre a promulgação da lei e a emissão das resoluções. Neste sentido, cabe a indagação: com qual concepção de formação e, por assim dizer, de currículo, as instituições de formação de professores atuaram nesse período? Parece-nos que seis anos é um tempo suficiente para que duas turmas de novos professores sejam formados.

O mesmo está acontecendo com relação ao tempo que as instituições formadoras estão levando para se adequar às diretrizes de formação de professores propostas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002. Estamos no fim do ano de 2005 e as instituições estão ainda em fase de elaboração de suas propostas curriculares. Em resumo, de 1996 até 2005, de fato, as proposições da LDB, passando pelo CNE, ainda não estão em operação real nas instituições formadoras. Podemos afirmar isso, pela pesquisa realizada nos currículos junto a três instituições formadoras na cidade de Curitiba.

Consideramos que este problema não é de responsabilidade única das instituições formadoras, mas também dos órgãos que normatizam a educação superior no Brasil. Quando temos uma nova legislação, no caso, a LDB 9.394/96, leva-se seis anos para a publicação das diretrizes curriculares por parte do Conselho Nacional de Educação e mais três anos (ou até mais) para a construção das propostas pedagógicas pelas IES, que até já podiam ter seus projetos definidos, mas que mudam de ano em ano, prejudicando um projeto de formação em longo prazo.

Isso foi sentido, por exemplo, com a instituição A, no curso de Letras, que possuía uma proposta pedagógica do ano de 2002, e que já em 2005 estava em fase de nova elaboração.

Essa indefinição de formação, revelada por estes descompassos entre as determinações legais e a efetiva organização/elaboração do projeto pedagógico de cada instituição, demonstra não haver sintonia em relação às exigências sociais, a do mundo do trabalho e o campo formador. A própria formação se torna confusa, pois muitos alunos ficam inseguros, não sabendo se seus cursos terão ou não validade.

Parece que o próprio Conselho Nacional de Educação assume essa perspectiva de indefinição dos projetos de formação, quando estipula datas para que as instituições se adaptem à resolução e depois as altera. Isso pôde ser sentido quando da publicação da Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004, que alterou a Resolução nº 1, de 2002. Pela primeira, o prazo ficou estipulado em 15 de outubro de 2005 e não mais no prazo de dois anos, como nos mostrara a segunda resolução citada.

Além disso, o CNE torna facultativa a utilização ou não das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica aos alunos atualmente matriculados sob o regime dos currículos mínimos, de acordo com a Resolução nº 1 de 17 de novembro de 2005.

Pelo contato proporcionado por esta pesquisa com as IES, parece que os cursos de formação de professores, de modo geral, cumprem a tarefa de realizar os seus projetos pedagógicos somente para atender a uma exigência perante o CNE. Tudo leva a crer que somente isso pode explicar essa falta de definição de suas propostas de formação. Concordamos que os professores formadores e os novos professores formados precisam saber quem são e no que acreditam por meio dos projetos pedagógicos de seus cursos, a fim de que possam compreender as relações entre as propostas teóricas e a prática experienciada.

Feldens (1998, p.129) diz que:

“...algumas das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira estão diretamente relacionadas ao fracasso DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS em educar e preparar professores para as realidades e culturas com as quais deverão lidar, cujo caráter é essencialmente dinâmico, e que não lhes são desveladas ao longo de sua formação” (FELDENS, 1998, p. 129).

Entende-se que as categorias, como as realidades e as culturas com as quais os professores deverão lidar, deveriam estar presentes nos projetos pedagógicos das instituições. Entretanto, como destaca a mesma autora, há uma falta de concordância sobre as intenções, os conteúdos e as experiências das disciplinas e atividades que compõem os cursos de formação de professores, havendo a necessidade de preparar os educadores para as escolas em que atuarão, o que requer conhecimento, experiência e análise crítica de ambientes escolares e sociais e das populações diversificadas (FELDENS, 1998, p. 128).

Analisando o único Projeto Pedagógico fornecido pela instituição A, percebemos que este está estruturado em diferentes sub-itens,²⁷ em relação aos quais nos deteremos apenas às concepções.

Da análise da concepção do curso de Letras, percebe-se uma relação intrínseca entre esta concepção e a concepção de universidade a que se vincula. O projeto destaca que a Universidade deve olhar em redor, para os progressos da ordem mundial, da vida em sociedade, das relações pessoais e, sobretudo, dos anseios por uma era de Saber, de Ética, de Informação e de Automação crescentes (Projeto Pedagógico da Instituição A, 2002).

O mesmo Projeto Pedagógico sugere que a Universidade deve ser pensada como um espaço de discussão e de elaboração de saídas estratégicas para os problemas do cotidiano de um país e de um povo, mas percebe que existe um outro caminho que as universidades podem seguir,

²⁷ O Projeto Pedagógico encontra-se estruturado da seguinte forma: Considerações Iniciais, Etapas de Construção do Projeto Pedagógico, Concepção do Curso, Integração Ensino/Pesquisa/Extensão e adequação da Estrutura Física ao projeto pedagógico de modo atender a algumas abordagens bibliográficas em torno de Projeto Pedagógico.

que é a possibilidade de inserir-se acriticamente na sociedade sem fronteiras e entregue aos desígnios do mercado.

Com vistas aos desafios apresentados, o Projeto Pedagógico do curso de Letras da instituição A traz quatro linhas de atuação para os profissionais egressos do curso de Letras: Docência, Estudos das Linguagens, Estudos Literários e Tradução, Revisão e Crítica.

Considerando a linha de atuação docência, o projeto pedagógico desse curso diz que: “profissional com atuação nas áreas de sua especialidade na educação formal e informal, sempre preparado a utilizar novas metodologias e tecnologias, com desempenho ético e competente”.

Observa-se, logo no início deste documento, um deslocamento da concepção de unidades de ensino, de disciplinas para programas de aprendizagem. Neste sentido, temos:

“o deslocamento da concepção de unidades de ensino de *disciplinas* para *programas de aprendizagem*, nos quais se revela mais clara a idéia de que a ênfase do processo de ensino está na aprendizagem, o que requer uma participação ativa do aluno, constituindo, assim, cada curso, de ora em diante, um conjunto de programas de aprendizagens e não mais disciplinas” (Proposta Pedagógica do curso de Letras da instituição A, 2002).

Essa concepção de programas de aprendizagens apresentados pela instituição A, que sugere a participação ativa do aluno, está bem articulada com a idéia de competência apresentada por Perrenoud. Este autor diz:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000)

Este princípio está bem posto na Resolução 01/2002, que diz: “o ensino visando à aprendizagem do aluno” (art. 2º). De certa maneira, isso remete ao aprender a aprender, proposto pelo relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (DELORS, 1998), o que significa a autonomia do aluno perante as

situações-problemas que lhes são apresentadas, usando seus conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Nesse sentido Duarte, (2001), crítico desse princípio, estabelece as relações entre as ilusões da sociedade do conhecimento e as pedagogias do aprender a aprender. Estabelece quatro princípios valorativos do lema aprender a aprender.

O primeiro posicionamento valorativo apreendido por este pesquisador é: “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Dessa maneira o autor sugere que as pedagogias ativas estabelecem uma hierarquia e que aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001, p. 3).

Dessa primeira colocação feita por Duarte apreende-se a segunda, que significaria que a maneira pela qual o conhecimento é construído é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. A terceira, a respeito do aprender a aprender, é a de que a ação educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio educando. A quarta pressupõe que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações, em ritmo acelerado, tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios. (DUARTE, 2001, p. 5).

Duarte vai além, dizendo que o aprender a aprender aparece na sua forma mais crua, e mostra, assim, seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Dessa forma, caberia aos educadores conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas

sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Trata-se de formar indivíduos com as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, entre outras condições (DUARTE, 2001, p. 6).

Dessa maneira, percebe-se que as orientações contidas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para atuarem na educação básica não estabelecem uma unanimidade entre os estudiosos. De acordo com esta concepção apresentada por Duarte, elas servem apenas como uma forma de adaptação à “sociedade do conhecimento”.

Portanto, quando se analisam as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, essas questões devem ser colocadas.

Dessa maneira, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras da instituição A destaca as diretrizes curriculares do MEC e da própria instituição e, entre elas, salienta uma proposta que leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Nesse sentido, acolhe, mesmo que de maneira parcial, o que foi posto pelo Conselho Nacional de Educação:

“o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento curricular, o aprimoramento em práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos, o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução 01/2002, art. 2º)

Desta forma, os pressupostos teóricos de formação constantes no Projeto atendem parcialmente às recomendações da Resolução do CNE nº 01, de 2002. O Projeto não incorpora o ideário de acolhimento à diversidade fundamental para o formando em Letras, nem leva em conta os diferenciais lingüísticos existentes no Brasil, para os quais o aluno deve estar atento, em

decorrência dos processos migratórios que repercutem na escola, em particular no interior da sala de aula. Isso, sem falar nos outros tipos de diferença existentes na sociedade, tais como sexo, raça, etnia. Com relação à diversidade lingüística, existe, na concepção do curso de Letras, referência a apenas uma competência, como segue: “percepção de diferentes contextos interculturais”. Porém, quando da análise do ementário das disciplinas que compõem a matriz curricular dessa licenciatura, não há referência direta sobre os diferenciais lingüísticos existentes no Brasil.

O Projeto deixa de contemplar, também, o princípio de trabalho em equipe, que se articula tanto ao aprendizado da autonomia intelectual quanto ao princípio do aprender a aprender, no âmbito dos quatro pilares da educação para o século XXI. Dessa forma, não articula o aprender a aprender com outro pilar da educação proposto pelo Relatório Delors (1998), que é o aprender a viver com os outros, já que não prioriza o trabalho em equipe, que estimularia a relação entre pessoas “diferentes” (em relação ao sexo, a etnia, a religião, e a outras relações), a conviverem harmoniosamente em busca de objetivos comuns, pois pela concepção desse pilar da educação não basta apenas colocar os desiguais em um mesmo local. Nesse sentido, o relatório diz que

“A experiência mostra que, para reduzir o risco da violência, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). ...um contato desse gênero pode até agravar mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer em um contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade” (DELORS, 1998, p. 96).

Outro princípio não contemplado refere-se à elaboração e execução de projetos que, do ponto de vista da pedagogia atual, fazem âncora com idéias de Perrenoud no universo da chamada Pedagogia de Projetos. Assim, não parece haver coerência entre a lógica pedagógica abraçada pela instituição e a de formação por meio do curso de letras.

A partir desta análise, passamos para a verificação da estrutura curricular. Como ponto de partida, em termos de referenciais, usamos a Resolução nº 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A fim de facilitar a compreensão dos componentes curriculares, optamos por realizar a apresentação dos resultados em uma tabela, onde também será apresentado o recomendado pela Resolução 02/02:

TABELA 07: CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA INSTITUIÇÃO A

Diretrizes Curriculares – Resolução 02/2002	Projeto Político Pedagógico da Instituição A	Correspondência com a resolução
400 horas de Prática como componente curricular	0 hora	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso	144 horas	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2772 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	108 horas	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
Tempo de integralização de 03 anos no mínimo	04 anos	Satisfaz o exigido pela resolução
Carga Horária Mínima de 2800 horas	3024 horas	Satisfaz o exigido pela resolução

FONTE: ADAPTADO DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA INSTITUIÇÃO A

Como se pode perceber, a instituição A tem, em seu projeto pedagógico, uma concepção de educação parcialmente condizente com as diretrizes curriculares. Porém, quando se compara a

sua grade curricular com o proposto pela Resolução 02/2002, nota-se, na tabela acima, que vários são os pontos de divergência entre a concepção constante do Projeto Pedagógico e a matriz curricular.

Por outro lado, parece contraditória a concepção de educação e de formação que privilegia a aprendizagem, o uso de novas tecnologias, novas metodologias e a crítica em relação à formação, mas que centra grande parte de horas em conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, num total de 2. 772 horas. A prática, como componente curricular, não está presente na curricular (vide anexo A) e o estágio supervisionado, bem como, as outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais²⁸ estão com carga horária muito inferior à prevista, a não ser que passemos a considerá-las como correspondentes ao princípio de extensão.

Com relação aos programas de aprendizagem (vide anexo A) relacionados com a formação pedagógica, estes se apresentam com 432 horas, também em desacordo com o estabelecido pela Resolução 01/2002. Esta resolução destaca que: “... o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Como esta carga horária é de 3. 024 horas, a quinta parte corresponde a aproximadamente 605 horas de formação pedagógica e não a 432 horas.

Cumpramos assinalar que consta do Projeto Pedagógico deste curso que a maioria dos alunos afirmou que desejaria ser professor, mas alguns delinearam outras opções, como consultoria, acessoria, tradução e revisão técnica. Parece-nos que a organização deste curso está associada, com mais ênfase, a outras atividades do que propriamente com a formação do professor licenciado. Prioriza a formação técnica, devido ao excesso de carga horária destinada a conteúdos

²⁸ As atividades acadêmico-científico-culturais serão constituídas por seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações problema, projetos de ensino, estudo dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisa (CNE - PARECER 28/2001).

específicos, à baixa carga horária de disciplinas de conteúdo pedagógico e as práticas que estão ausentes.

Com relação à formação docente para a atuação nas diversas modalidades de educação básica, incluindo aí o ensino fundamental e o ensino médio, não se encontrou nenhuma referência no Projeto Pedagógico desse curso. Portanto, em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, ou seja, à educação do aluno trabalhador, não se percebeu nenhuma atenção por parte do Projeto da instituição.

Para a análise do segundo curso referente à instituição B, o curso de Licenciatura em Matemática, o único material ao qual nos foi possível ter acesso foi a grade curricular do curso. O Projeto Pedagógico não era de conhecimento da coordenação desse curso.

Novamente, pela análise do currículo, mesmo em caráter superficial, percebemos que a estrutura curricular está, em grande parte, em desacordo com o proposto pelo Conselho Nacional de Educação. Observe-se a tabela abaixo:

TABELA 08: CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA INSTITUIÇÃO B

Diretrizes Curriculares – Resolução 02/2002	Projeto Político Pedagógico da Instituição B	Correspondência com a resolução
400 horas de Prática como componente curricular	0 hora	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso	150 horas	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2310 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	0 hora	Não satisfaz o mínimo exigido pela resolução
Tempo de integralização de 03 anos no mínimo	04 anos	Satisfaz o exigido pela resolução
Carga Horária Mínima de 2800 horas	2460 horas	Não satisfaz o exigido pela resolução

FONTE: ADAPTADO DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MATEMÁTICA DA INSTITUIÇÃO B

Dos seis itens analisados, quatro não satisfazem a exigência de cumprimento da Resolução 02/02 e não atendem também a parte referente à formação pedagógica, que deveria ser de 492 horas considerando-se uma carga horária total de 2.460 horas, e é de apenas 270 horas (vide anexo B).

Analisando o Parecer 1302/2001 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática – Bacharelado e Licenciatura, apreende-se que este documento está em sintonia com o proposto pela Resolução 01/02. O Parecer estabelece que os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar um largo campo de interesses, a fim de que o licenciado em Matemática adquira as seguintes características: visão de seu papel de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades, com sensibilidade para interpretar as ações do educando; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (PARECER 1302/2001 do CNE).

Percebe-se, através do Parecer, a preocupação com a denominação “educador matemático”, que amplia o conceito de professor de Matemática, pois de acordo com o próprio documento, o educador matemático deverá ter capacidade de: elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a Educação Básica; analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade e a autonomia; contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (PARECER 1302/2001 do CNE, p. 3).

Portanto, incorpora o ideário do aprender a aprender, também presente nas diretrizes para a formação do licenciado, através das atribuições de competências visando à aprendizagem ativa dos alunos através de projetos, e reforça a idéia de se trabalhar mais com os conceitos do que propriamente com fórmulas e algoritmos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática dizem que os conteúdos curriculares deverão ser estruturados de modo a contemplar as seguintes orientações: partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso; construir uma visão global dos conteúdos, de maneira teoricamente significativa para o aluno (PARECER 1302/2001 do CNE, p. 4).

Desta forma, a Diretriz para os cursos de Matemática preocupa-se com a questão central do processo educativo, que é a aprendizagem. Porém, quando analisada a grade curricular da Licenciatura em Matemática da instituição B, novamente mostrou-se uma grande ênfase nos conteúdos ditos específicos em detrimento dos pedagógicos. Isso demonstra uma série de descompassos entre o proposto e o que efetivamente ocorre na graduação em curso de formação de professores de Matemática. A alta importância creditada à figura de educador, presente na diretriz específica desse curso, não pode ser manifestada em um currículo que destina menos do que o estipulado para esse curso, para a formação pedagógica.

Apreende-se, também do Parecer 1302/2001, a importância da aprendizagem, na Licenciatura, dos conteúdos que deverão ser ensinados na educação básica. O próprio documento indica que devem estar presentes no currículo dos cursos, conteúdos nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise, visando a adequação destes conteúdos com o ensino para os níveis fundamental e médio da escola básica. Isso não pôde ser percebido apenas pelo estudo da grade curricular do Curso de Matemática da instituição B, a não ser em alguns momentos, com as

disciplinas de Desenho Geométrico, Elementos de Geometria e Álgebra, mas, mesmo assim não significa que estejam vinculados a conteúdos da educação básica.

A organização curricular desse curso, historicamente, privilegia as disciplinas de caráter específico e se aprofunda em seu próprio campo de saber, típico da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, especialmente no curso de Matemática, tido como uma ciência pura. Essa lógica curricular é histórica em termos de formação, levando muitos pesquisadores a propor uma nova região de investigação dentro da própria Matemática, chamado de Educação Matemática²⁹.

Quando convidado a proferir uma palestra sobre a formação do professor em cursos de Licenciatura, D'Ambrosio (1998, p. 247) disse:

“Evidência que as licenciaturas são estruturadas apassivando o aluno, ensinando o obsoleto e o inútil, é o fato de os programas de bolsas de iniciação científica, talvez o que há de melhor na nossa política de fomento à pesquisa, serem subtilizados e praticamente ignorados pelos cursos de licenciatura”.

Isso demonstra que a atual formação dos professores de Matemática em cursos de Licenciatura, é muito diversa daquela proposta pelo CNE, porque não privilegia a aprendizagem ativa do aluno, não estabelece a relação teoria/prática, não privilegia os conteúdos a ensinar na escola básica, entre outros defeitos citados anteriormente.

Com relação aos conteúdos ensinados na licenciatura, para D'Ambrosio (1998, p. 245) “O licenciando deverá receber uma dose de conhecimentos básicos essenciais, enormemente reduzida com referência ao que se faz atualmente. A maioria do que se ensina não é básico e está no currículo única e exclusivamente por tradição”. Isso reforça a idéia de que esta é uma área que tem por tradição uma formação de base positivista, em que as idéias da especificidade e do rigor científico são entendidas como supremacia sobre as outras ciências.

²⁹ Podem ser citados: Ana Lúcia Schliemann, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Gelsa Knijik, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Terezinha Carraher, Ubiratan D'Ambrosio).

No que se refere ao curso de História, pertencente à instituição C, chamamos atenção de que a análise será realizada apenas sobre a grade curricular do referido curso, uma vez que o projeto pedagógico não nos foi disponibilizado. Tudo indica que este curso, pelo que foi possível verificar a partir da composição curricular do mesmo, está em maior sintonia com o proposto pelas diretrizes curriculares, em especial a Resolução 02/02. Observe-se o quadro a seguir:

TABELA 09: CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO C

Diretrizes Curriculares – Resolução 02/2002	Projeto Político Pedagógico da Instituição C	Correspondência com a resolução
400 horas de Prática como componente curricular	480 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso	400 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	1800 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	200 horas	Satisfaz o exigido pela resolução
Tempo de integralização de 03 anos no mínimo	03 anos	Satisfaz o exigido pela resolução
Carga Horária Mínima de 2800 horas	2880 horas	Satisfaz o exigido pela resolução

FONTES: ADAPTADO DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO C

Está destacado, na página da Internet da instituição C, que o objetivo do seu curso de História é “abordar as questões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, preparando o aluno para a docência nas séries finais do ensino fundamental e médio”. Talvez por isso, a grade curricular contemple a maior parte das recomendações do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores.

Para analisarmos esse curso, apesar de disponibilizarmos apenas de sua grade curricular, tomamos por base o Parecer 492/2001 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História.

Já na introdução desse documento aparece a justificativa da implantação das diretrizes curriculares em relação aos parâmetros anteriores, conhecidos como currículos mínimos. As diretrizes esclarecem que há muito tempo essa reforma se impunha, pois desde 1960, década da introdução dos currículos “fixos” no Brasil, os cursos de Graduação em História apresentavam baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada de atividades de pesquisa, talvez mesmo pela quase ausência do regime de dedicação exclusiva no interior das IES (PARECER 492/2001 – CNE).

O Parecer também diz que a década seguinte, ou seja, aquela sob a égide da lei da reforma de ensino de 1º e 2º graus, que deu continuidade aos currículos mínimos da década anterior, foi marcada pelo surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento consistente de bolsas de pesquisa e, mais tardiamente, por uma proliferação de revistas e outras publicações especializadas. Desta forma, o Parecer 492/2001, na página 04, afirma: “Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor” (PARECER 492/2001 – CNE).

Além de argumentar sobre a justificativa da extinção dos antigos currículos dos cursos de graduação, em especial dos cursos de História, o documento também traz a justificativa da importância das diretrizes curriculares, como forma flexível para a formação dos bacharéis e licenciados em História, tendo em vista as diferentes áreas de atuação dos profissionais graduados em História:

...além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo graus, por um lado; ensino universitário ao qual se vincula a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta) em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino, realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão, etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de banco de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação (PARECER 492/2001 - CNE, p.4)

Dessa forma, apenas acrescentar novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins ao currículo que já existia (uma vez que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas no interior da formação), não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História em um único currículo.

A introdução das diretrizes curriculares, então, impõe a necessidade de formação de um profissional que atente para a diversidade da área, que seja um curso que habilite o profissional a trabalhar com variadas fontes documentais, de forma a considerar todas as diversidades existentes. Que seja capaz de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos tradicionais textos, e também que faça uso de simulações complexas utilizando o computador.

As diretrizes para esse curso consideram, também, nos casos específicos das licenciaturas, que o futuro professor domine os conteúdos básicos que serão objeto de seu ensino e domine as técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (PARECER 492/2001 – CNE, p. 7). Nesse sentido, reforça a idéia das práticas de ensino, da oferta das diferentes disciplinas optativas, das diferentes formas de atividades acadêmicas, dos estágios curriculares e da importância, para as licenciaturas, das didáticas próprias de cada conteúdo.

Do que consta na grade curricular da instituição C para o curso de História (vide anexo C), mesmo que de uma análise superficial, até por ser a única fonte de pesquisa de que dispomos, parece que a instituição C tem por objetivo formar um profissional com as características acima

citadas, pois em seu currículo aparecem disciplinas que tentam contemplar a questão da diversidade cultural, como História Cultural, História da População, História Regional, Formação do Patrimônio Histórico-Cultural. Com relação ao campo tecnológico, aparece a disciplina de Prática de ensino com o uso de Programas e Aplicativos em História. Com relação à pesquisa, destacam-se Pesquisa e Prática de Ensino em História, Métodos e Técnicas de Pesquisa em História. Abrange, portanto, práticas de ensino, fornece disciplinas optativas, estágio curricular e disciplinas pedagógicas, além de apresentar uma matriz curricular em total conformidade com a proposta pelas diretrizes de formação de professores para a educação básica.

Apesar de todas essas considerações a respeito da grade curricular do curso de História e das diretrizes para esse curso, assim como das outras instituições, não faz referência à questão da educação profissional no ensino médio, ou seja, não contempla o trabalho como um princípio educativo. Portanto, não atende à demanda que existe por uma das modalidades de ensino médio, que é a educação profissional.

Dessa forma, a compreensão que temos da concepção de educação de que trata este capítulo, captada pelos currículos analisados, demonstra que as diretrizes curriculares propostas para a formação de professores da educação básica ainda não estão sendo atendidas, em sua plenitude, pelas instituições de ensino superior. Observou-se que essas licenciaturas estão, de alguma forma, tentando se adaptar a estas condições e estão em fase de reestruturação de suas propostas.

Constatou-se, ainda, a supervalorização da área específica na qual se vai ensinar, semelhante aos moldes do esquema 3 + 1, proposto antes da década de 60, e contestado através do Parecer 292/62, que propunha a integração das disciplinas específicas e pedagógicas desde o primeiro ano do curso, através dos currículos mínimos. Porém, mesmo com a formação pedagógica ocorrendo paralelamente às disciplinas técnicas, isso por si só não garante a

integração, principalmente quando a parte referente aos conteúdos da licenciatura é depreciada com cargas horárias insuficientes, como demonstrado por meio da análise dos currículos dos cursos aqui evidenciados.

3.2 – Um olhar sobre a concepção de formação inicial obtida em curso de licenciatura por professores formados sob égide das leis 5. 692/71 e LDB 9. 394/96.

Para analisarmos a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, importa não perdermos de vista as apreciações que fizemos nos capítulos anteriores, tanto em termos da breve abordagem histórica sobre as licenciaturas, como sobre a questão curricular. Percebemos que essa compreensão é importante para apreender o processo formativo em estudo, neste caso apresentado por meio dos depoimentos dos professores, fruto da formação recebida em cursos de licenciatura.

Todos os professores que foram submetidos ao questionário são docentes da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná, atuantes no ensino médio profissional integrado. Por isso, são os principais responsáveis pela integração curricular e pela formação que se espera de um curso com essa denominação. Do contrário, como falado anteriormente, essa formação não passará da operacionalização de uma matriz curricular onde se encontram disciplinas da base nacional comum e técnicas, de forma concomitante e de modo justaposto. O que definirá, por outro lado, se um curso é ou não integrado, não é somente a sua concepção de integração, mas, efetivamente, a atuação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, explorando um pouco mais o conceito do termo “integrado”, Ciavatta (2005, p. 84) diz: “...remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das

partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam o processo educativo” (grifos nossos).

Busca-se, portanto, que na formação integrada, ou no ensino médio integrado ao ensino profissional, haja uma completude entre a educação geral e técnica, de maneira que uma não se dê separada da outra, e que esta concepção se torne real em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como na formação inicial, no caso, a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, e mesmo no ensino técnico, tecnológico e superior.

Ciavatta (2005, p. 84) recorre a Gramsci para corroborar a sua análise, a qual também recorreremos. Para Gramsci (1981, p.144), integrado significa: “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (grifos nossos).

Desta forma, o ensino médio profissional integrado não é a soma de disciplinas técnicas com disciplinas acadêmicas, mas aquele ensino que propicia ao aluno trabalhador a apropriação das ciências básicas, a fim de que a sua formação profissional lhe garanta a sobrevivência pelo seu trabalho, mas também lhe propicie a sua vivência cultural e social. Assim, o conceito de integrado assume o seu sentido de completude, pois supera a velha dicotomia entre trabalho manual e intelectual, partindo do pressuposto de que um faz parte do outro, ou seja, de que em todo trabalho manual é exigido algum tipo de operação intelectual e vice-versa.

O principal articulador, para colocar em prática essa concepção de integração na formação em nível de ensino médio profissional, é o professor. Ele é quem precisa entender que se trata da educação como uma totalidade social e que nesse sentido, extrapola até mesmo a educação profissional, pois todas as formações deveriam ser integradas, até mesmo a do professor em nível

de licenciatura. Assim, como formar integralmente, se o professor não obteve formação neste sentido?

Pelo que pudemos analisar nos projetos e nos currículos dos cursos de formação de professores, a formação decorrente desses currículos não se dá de forma integrada. Um exemplo disso é a supervalorização da formação de caráter técnico, referente à área de formação, em prejuízo da formação pedagógica do professor, o que pode ser comprovado através da baixa carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, às práticas, ao estágio supervisionado, como mostrado anteriormente.

Optamos por dar voz aos professores formados antes da LDB 9.394/96, cuja formação estava alicerçada sobre os currículos mínimos, e após 1996, sobre as diretrizes curriculares, para termos uma idéia da concepção que esses professores têm de sua própria formação. A análise dos dados será qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 2) poucos fenômenos, nessa área de educação, podem ser submetidos a uma abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado fenômeno.

Antes de partirmos para a análise dos resultados obtidos junto aos professores que atuam no ensino médio profissional integrado, é interessante conhecer quem são os alunos que procuram cursos de licenciatura. Isso se faz importante para estabelecermos relações que poderão facilitar o entendimento das respostas dadas ao instrumento de coleta de dados que utilizamos neste estudo.

Pereira (2000, p. 80) traça um perfil dos alunos de licenciatura desde quando estes optam por este tipo de curso no vestibular. Faz isso considerando os resultados obtidos pela UFMG, quando da aplicação do questionário socioeconômico aos candidatos a seus cursos no processo seletivo de 1995. Com esses dados, estabeleceu, entre outras coisas, os cursos com o maior e o

menor prestígio. O que chama a atenção é que, dos dez cursos de menor prestígio, nove são cursos que oferecem a modalidade licenciatura, e entre os dez cursos de maior prestígio não aparece nenhum na modalidade com licenciatura. Pereira (2000, p. 81) mostra que os cursos de licenciatura aparecem como aqueles com menor relação candidato/vaga no vestibular da UFMG de 1995, e mostra que dos cinco cursos menos disputados três são cursos que oferecem licenciatura.

Observa-se, também, no estudo realizado por esse autor, uma diferença em termos de faixa etária dos alunos que cursam licenciatura. Enquanto alunos de outros cursos estão na faixa etária de 18 anos, a maioria dos aprovados nos cursos de licenciatura apresenta idade variando de 20 até 30 anos. Nesse sentido, Pereira (2000, p. 88) diz que, “Geralmente, o aluno que demorou a conseguir uma vaga em um curso de ensino superior, o fez por dificuldades socioeconômicas e/ou problemas na trajetória escolar”.

Quando o autor analisa os dados sobre de que tipo de instituição vêm os alunos que cursam licenciatura, conclui que são alunos da rede pública de ensino e diz: “para egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de licenciatura parece se constituir via de acesso à Universidade” (PEREIRA, 2000). Diz, ainda, que apesar de a maioria dos alunos que conseguiram uma vaga na UFMG terem estudado de dia o ensino de 2º grau, são as licenciaturas os cursos que mais apresentam candidatos provenientes do ensino noturno (PEREIRA, 2000, p. 95).

A maioria dos aprovados nos cursos que oferecem licenciatura desenvolve algum tipo de atividade remunerada e muitas vezes, são os responsáveis diretos pelo sustento da família (PEREIRA, 2000, p. 101). O autor faz um perfil dos alunos de licenciatura, dizendo que são alunos que apresentaram uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que aquela dos cursos mais disputados e, em geral, os alunos das licenciaturas demoraram mais tempo para entrar na

Universidade: três anos ou mais após ter concluído o 2º grau. Os candidatos egressos da rede pública de ensino e das escolas técnicas e noturnas encontraram menos resistência para serem aprovados nos cursos de Licenciatura. Essas diferenças podem ser explicadas em função da origem sócio-cultural desses alunos (PEREIRA, 2000, p. 96).

De posse dessas informações sobre a origem dos alunos que cursam licenciatura, será analisada a “fala” dos professores, referente à concepção de formação com vistas ao ensino médio profissional integrado.

3.2.1 – Caracterização da Amostra

Dos professores que responderam ao questionário, cerca de 58,33% são do sexo feminino, enquanto que 41,66% são do sexo masculino. Do total de professores consultados, 75% fizeram curso em nível de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas e 25% em instituições particulares ou em combinação público/privado. Quando perguntados sobre o motivo que os levou a cursar licenciatura, 83,33% responderam que o motivo foi à intenção de lecionar e a vocação para a profissão, 8,3% responderam pela facilidade de acesso a este curso e 8,3% não responderam.

3.2.2 – As licenciaturas discutidas pelos professores pesquisados.

Nesta parte serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com professores que atuam no ensino médio profissional, com vistas à sua formação em curso de licenciatura. As perguntas foram as mesmas para docentes formados antes e depois da LDB de 1996. Por uma

questão metodológica, numeramos os entrevistados de 01 a 12, sendo que do número 01 até o número 06 são professores formados antes de 1996 e do número 07 até o 12, professores formados após 1996.

A maior parte do pesquisados respondeu que conheciam a proposta pedagógica de seu curso de graduação. Dos doze professores consultados, três disseram não conhecer este documento, que trataria da justificativa, dos objetivos, do perfil dos egressos, entre outros requisitos. Porém, dos nove que responderam que conheciam a proposta de sua licenciatura, quatro não responderam por que conheciam e dos outros cinco, dois disseram que procuraram se informar antes de iniciar o curso. Um relatou que a proposta lhe foi apresentada no primeiro dia de aula e dois informaram que o assunto foi “comentado” nas disciplinas da área de educação. Mesmo com essas afirmações de que conheciam a proposta pedagógica do curso em questão, as respostas foram evasivas e extremamente “curtas”, parecendo haver um certo receio em responder à pergunta. Porém, um dos docentes, formado após 1996, afirmou: “nunca nos foi dada a oportunidade, pela instituição, de participar da elaboração e, tampouco, de tomar conhecimento da proposta pedagógica”. Outro docente, formado antes de 1996, disse: “naquela época não se falava em proposta pedagógica”.

A última resposta é pertinente. Cabe ressaltar que a expressão proposta pedagógica surge com a LDB de 1996, que delega a autonomia às instituições de ensino superior para formular seus Projetos Pedagógicos e currículos (Art. 53). Daí apreende-se a consulta, aos alunos dos cursos, bem como a divulgação do projeto. Portanto, por essa concepção, todos os formados após 1996 deveriam conhecer essas propostas.

Com relação aos formados antes da LDB 9.394/96, não se falava em proposta pedagógica, pois existiam os currículos mínimos já definidos através do Conselho Federal de

Educação. Por isso, o professor consultado desconhecia este documento enquanto aluno de licenciatura.

Quando perguntamos se a Licenciatura forneceu informações de que poderiam, eles como licenciados, atuar em cursos profissionais, obtivemos: 50% das respostas positivas, ou seja, que receberam informações que poderiam vir a atuar como professores de cursos “técnicos”, porém, mais uma vez, quando questionados sobre quais foram essas informações nenhum dos docentes respondeu clara e objetivamente. Portanto, fica a impressão de que, se realmente receberam tais informações, essas não foram importantes para a sua prática docente enquanto professores de cursos profissionais.

Foi questionado, também, se a Licenciatura lhes proporcionou o conhecimento das legislações educacionais, principalmente no que se refere ao ensino médio profissional. Dos doze consultados, 50% responderam que tiveram esse conhecimento. Porém, quando perguntados sobre quais legislações houve a apropriação do saber, a grande maioria não respondeu. Entre aqueles que responderam ter recebido essa informação, nenhum dos formados para trabalhar durante a vigência da Lei 5.692/71 respondeu qual seria essa legislação e, os poucos que receberam esse conhecimento, durante a LDB 9.394/96, foram extremamente generalistas apenas citando a LDB e os PCNs. Isso demonstra que não tiveram e não têm formação suficiente a respeito das legislações educacionais para a educação profissional. Porém, 100% dos pesquisados reconhecem a necessidade e a importância de se conhecer as legislações.

Quando solicitados a responder se o curso de graduação enfatizara o ensino de conteúdos específicos da área de formação, articulando-os com os do ensino fundamental e médio, de tal modo que promovessem as competências para os egressos destes níveis de ensino, 66,66% responderam que sim. Mas novamente, quando lhes foi pedido para que relatassem tais conhecimentos, a maioria não respondeu, ou deu respostas sem muita compreensão, tais como:

“técnicas de apresentação e avaliação”; “qualidade de vida, relacionamento em grupos e auto-estima”; “os conteúdos ministrados pela faculdade estão totalmente inseridos na ementa escolar”; “não me lembro”. Estas foram algumas das respostas dadas pelos pesquisados.

Dos seis professores formados para atuar sob a vigência da Lei 5.692/71, quatro disseram que as disciplinas pedagógicas não trouxeram nenhuma contribuição para a sua formação. Contudo, a maioria dos pesquisados formados na vigência da LDB 9.394/96 acredita que as disciplinas pedagógicas trouxeram maior segurança para atuar em sala de aula, auxiliando nos processos de aprendizagem. Este fato pode, talvez, ser creditado ao grande apelo feito pelos documentos oficiais, entre eles a própria LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as diretrizes curriculares de formação docente, aliados às dificuldades apresentadas pelos professores que atuam na educação básica, por buscarem alternativas para os problemas que afetam a escola. É inegável que estes assuntos tenham influenciado o meio educacional, inclusive as faculdades de educação, creditando um grande mérito às disciplinas pedagógicas.

Com relação ao estágio curricular, previsto na legislação educacional, foi perguntado se este sempre foi orientado por um professor que participou das atividades exercidas pelo estagiário. Dos seis formados antes de 1996, quatro responderam que não houve participação do professor responsável em suas atividades de estágio, enquanto entre os formados depois de 1996 apenas dois responderam que não houve participação do professor. Relataram, também, que exerceram suas funções de estagiários no ensino fundamental e médio, porém nenhum deles citou o ensino profissional, seja 2º grau técnico ou médio profissional. De qualquer forma, repare-se que apenas dois professores responderam negativamente sobre a atuação do professor responsável por seus estágios, o que, de certa forma, demonstra que os professores formadores, na vigência da lei 9.394/96, têm consciência da importância desse mecanismo de aprendizagem.

Nenhum dos professores consultados ouviu falar do esquema de formação 3+1, típico da formação do professor licenciado antes da década de 1960 e extremamente combatido pelo Parecer 292/62, que instituiu os currículos mínimos, incluindo as disciplinas “pedagógicas” desde os primeiros anos do curso. Isso, de certa forma, reflete que a própria formação de professores se perde na história dos cursos de licenciatura. Essa compreensão do que é o esquema de formação 3+1 possibilitaria a interpretação, pela oposição de idéias, do conceito de integrado.

Quanto à pergunta se os professores já tinham ouvido falar de educação profissional integrada ao ensino médio (devendo responder sim ou não), as respostas despertaram curiosidade, uma vez que é nessa modalidade que esses professores atuam. Dos doze pesquisados, cinco responderam nunca ter ouvido falar desse tipo de educação. Dos cinco que responderam negativamente à pergunta, três foram formados para atuar sob a vigência da Lei 5.692/71 e dois sob a 9.394/96. Os outros sete responderam como era de se esperar, ou seja, já tinham ouvido falar da educação profissional integrada ao ensino médio.

Considerando a simetria invertida, ou seja, aquilo que se apregoa na formação em licenciatura deve ocorrer no ensino em que o profissional atuará como docente, foi esclarecido aos professores que se a educação profissional é integrada, a formação do professor também precisa ser. Desse modo, diante da pergunta “a sua formação foi integrada?”, sete professores responderam que a formação recebida na licenciatura não foi integrada. Porém, quando questionados sobre o que seria a formação integrada, a maioria respondeu que seriam as disciplinas de formação específica acrescidas das disciplinas básicas, contrariando, portanto, o que se entende por integrado nesta pesquisa.

Nenhum dos seis professores, formados antes de 1996 acredita que a sua formação foi de qualidade no que se refere às exigências do Ensino Médio Profissional. Dos professores formados

após 1996, quatro acreditam que têm uma formação adequada ou excelente, quando confrontadas com as exigências dessa modalidade de educação.

Os principais desafios enfrentados por esses professores (e citados na pesquisa) dizem respeito a duas categorias distintas: a dos professores e a dos alunos. Com relação aos professores, “a aplicação prática dos conteúdos aprendidos nas licenciaturas e o isolamento dos professores”. Com relação aos alunos, “a insegurança dos alunos da educação profissional com relação à profissão a seguir, a resistência dos alunos em trabalhar de forma diferenciada e a falta de interesse dos alunos”. Nove pesquisados afirmaram que a formação recebida na licenciatura “não estava atenta aos desafios com os quais eles se deparam enquanto professores da educação profissional”.

Pelo que foi demonstrado nesta pesquisa realizada junto a professores da rede pública estadual do Paraná, muitos são os descompassos que parecem existir entre a formação recebida pelos docentes em seus cursos de licenciatura e o que a realidade escolar lhes apresenta. Vogt (1994, p. 80), ex-reitor da UNICAMP, salienta que,

“Na prática, as chamadas disciplinas pedagógicas, apesar dos esforços da Faculdade de Educação e de algumas outras unidades, não têm tido, no processo de formação do aluno, a necessária relação conectiva com as disciplinas de formação básica, de um lado, e com as profissionalizantes, de outro”.

O produto desta formação é um professor que apresenta uma série de dificuldades, quais sejam, as de lidar com os alunos, com o conteúdo, com a maneira de ensinar, com a diversidade. Ele é fruto de uma formação que não o preparou para isto. Desta forma, Vogt tem razão, quando diz que as disciplinas pedagógicas não estabelecem conectividade com as diferentes disciplinas. Isso se revela quando muitos pesquisados afirmam que a contribuição das disciplinas pedagógicas, para a sua prática, “é extremamente pobre”. Talvez, esse mesmo fator de “pobreza” explique os motivos de os professores não estarem atentos a todas as contribuições que essas

disciplinas podem lhes trazer, enquanto profissionais que devem estar atentos às mudanças que ocorrem em larga escala na sociedade. Essa questão está, por um lado, vinculada à fragmentação do conhecimento e, por outro, ao desprestígio do campo pedagógico; porém, mais ainda, ao desprestígio da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta dissertação, tentamos investigar a trajetória da formação inicial de professores em cursos de licenciatura, a partir da comparação da Lei 5.692/71 com a LDB 9.394/96, frente às diferentes modalidades de Ensino Médio Profissional no Estado do Paraná, destacadamente em Curitiba, com especial atenção para a formação profissional integrada ao Ensino Médio, procurando detectar e analisar que concepções de educação perpassam essa formação.

Analisando os princípios norteadores e os contextos de promulgação das duas últimas legislações nacionais da educação brasileira, percebemos que, de certa forma, foram diferentes, pois no caso da primeira, a 5.692/71, o seu contexto estava situado no período que se chamou de “milagre econômico”, do desenvolvimento a qualquer preço, da ditadura militar, da intervenção do estado na economia. Esta situação, de alguma maneira, colocava a educação em um lugar de destaque para alcançar o desenvolvimento tão almejado.

Por outro lado, quando da promulgação da LDB 9.394/96, o estado militar já havia chegado ao fim e a democracia estava se firmando. O país já se confrontava com os dilemas da globalização e os seus desafios de competitividade pela concorrência de livre mercado, caracterizado pelas terceirizações e processos de privatizações, típicas de um estado neoliberal, de certa forma colocou a educação numa posição de mercadoria. Isso levou ao crescimento desordenado das instituições de ensino superior, entre elas os cursos de licenciatura.

Desta maneira, enquanto a legislação do governo militar era considerada uma lei voltada à profissionalização, com ênfase no ensino de 2º grau, caracterizada por sua “inflexibilidade” e instaurada por currículos “fixos”, ditos currículos mínimos, cuja vigência abrangia todos os estados da nação brasileira, a outra, a Lei 9.394/96, se caracteriza pela sua flexibilidade,

permitindo diferentes formas de organização curricular, instaurando as diretrizes curriculares, diversas modalidades de educação tanto básica como superior, formas essas que se coadunam com o contexto social, político e econômico desde 1990.

O curso que forma o professor para atuar nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio, desde a sua origem na década de 1930, convive com problemas sérios até os dias atuais. As licenciaturas se apresentam como cursos voltados à formação do especialista em uma determinada área ou disciplina, e ainda são reconhecidas pela tradicional e “velha” dicotomia entre formação específica e formação pedagógica. Isto pôde ser notado durante todo o estudo realizado e foi uma das causas das várias reformas ocorridas nos cursos de formação de professores.

Foi por esse motivo que, quando da promulgação da LDB 4.024/61 foram implantados os currículos mínimos, através do Parecer 292/62, estipulando que as disciplinas ditas pedagógicas deveriam estar presentes desde o início do curso e não apenas no último ano, como pregava o antigo esquema de formação 3+1, entendido como um outro curso acrescido à formação técnica. Os currículos mínimos, contrariando este tipo de formação, foram criados na década de 1960 e mantidos na vigência da Lei 5.692/71, apenas alterando a nomenclatura de uma disciplina do referido Parecer.

Apesar de todas as orientações que vieram quando da promulgação da LDB 9.394/96, estabelecendo a autonomia universitária e o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, através das Resoluções 01 e 02/02, parece que as instituições de ensino superior mantêm as mesmas estruturas que já existiam antes. Nesse sentido, parece que os cursos não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas já falidas, de formação e das disciplinas.

Essa situação pode ser comprovada através da análise dos currículos de cursos de licenciatura, realizada nesta pesquisa, em que somente uma das instituições estudadas cumpria o estabelecido pelas diretrizes, pelo menos no que diz respeito à estrutura da matriz curricular. As outras duas instituições mantinham estruturas semelhantes ao prescrito pelos modelos anteriores, de supervalorização do conhecimento específico em detrimento do pedagógico. Dessa forma, através desta pesquisa, percebeu-se que as licenciaturas, dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenção e projetos. Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das Universidades, especialmente as públicas, tendo-se tornado, entre suas atividades, um objeto de pouca importância.

Essa pouca valorização creditada aos cursos de formação de professores é histórica, desde os primórdios da educação superior no Brasil, que não possuía cursos de formação superior de professores. Por outro lado, essa pouca importância pode também ser entendida pela “clientela” dos cursos de formação de professor, pois pelas pesquisas realizadas por Pereira (2000) apresentada ao longo deste trabalho, mostrou-se que são alunos trabalhadores, estudantes de escolas públicas, alunos que demoram mais tempo para entrar na Universidade, com média de 20 a 30 anos, menor relação candidato/vaga nos exames vestibulares, menores notas nos testes seletivos, entre outros fatores que demonstram a pouca relevância creditada a este tipo de curso pela instituição formadora, diferente de cursos como Medicina, Direito e Engenharia.

De uma maneira geral, percebeu-se uma insatisfação dos licenciados com a formação profissional recebida, e essa baixa satisfação foi ainda muito maior entre os docentes que se formaram antes de 1996. Nesse sentido, Gatti (1997, p. 53) diz que “Alunos...declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa”.

Isso, realmente, também foi observado nesta pesquisa. Porém, é interessante esclarecer que, apesar das dificuldades de adaptação dos sistemas de ensino superior às normas

estabelecidas, tanto pelo MEC como pelo CNE, está havendo uma melhor preparação do licenciado em cursos de licenciatura, o que pode ser percebido pelas respostas dadas pelos professores formados pós LDB 9.394/96, com relação à sua formação e à importância creditada às disciplinas pedagógicas. Assim, ou se a formação não é melhor, pelo menos o grau de conscientização com relação à importância das disciplinas pedagógicas é melhor.

Com relação à percepção dos professores acerca de sua formação, o que os licenciados pesquisados enfatizaram foi: a) seus próprios professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas e aos processos de ensino e de aprendizagem; b) uma revisão de conteúdos curriculares é importante, especialmente para a análise de problemas concretos da educação, com mais ênfase para a realidade educacional brasileira; c) tratar do dia-a-dia da sala de aula é fundamental; d) a orientação geral dos cursos de formação pedagógica deve ter caráter mais prático, de forma a colocar os futuros professores diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto para tornar efetivas as teorias que são importantes.

Portanto, é de suma importância termos tecida considerações sobre como está se dando a formação inicial de professores para a educação profissional integrada ao ensino médio. Pela análise dos currículos dos três cursos estudados, a questão da educação para o trabalho não surge de forma explícita, através da nomenclatura das disciplinas, mesmo na análise da proposta pedagógica da instituição A, em que foram observadas as ementas das disciplinas. Em nenhuma delas creditou-se importância a este tipo de formação, e de nenhuma outra também, como seria o caso da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo. Desta forma, parece que os cursos de licenciatura não consideram as diferenças que existem entre as pessoas que cursam a educação básica, e que podem optar por uma ou outra modalidade de educação.

Por outro lado, os professores consultados alegam que se deparam com problemas quando atuam na educação profissional integrada ao ensino médio. Um dos mais sérios e que compromete todo o curso, por assim dizer, é a concepção do que vem a ser “integrado”. Vários professores, além de não possuírem uma definição clara do que vem a ser a concepção de integrado, afirmaram nunca terem ouvido falar sobre educação profissional integrada ao ensino médio, mesmo atuando nesse curso. Essa falta de clareza, por si só resulta de uma formação que não esteve alicerçada sob o princípio de integração.

A maioria dos professores consultados acredita que a educação profissional, hoje, no estado do Paraná, retornou à mesma situação em que vigorava a Lei 5.692/71, quando os conteúdos técnicos se sobrepunham aos básicos, em importância e em carga horária, e a formação se dava de forma desarticulada entre esses conhecimentos.

Embora considerem o conhecimento das legislações educacionais importante em suas atividades de professor, nenhum deles citou os decretos que regem ou regeram a educação profissional no Brasil, o que demonstra uma falta de clareza do ponto de vista legal, sobre as finalidades do que vem a ser uma formação integrada. Desta forma, tanto o Decreto Federal 2.207/97, como o atual Decreto Federal 5.154/04, não foram comentados.

Por fim, achamos que a formação inicial do professor para a educação profissional integrada ao ensino médio não esteja em destaque nas políticas dos cursos de formação de professores no estado do Paraná, o que compromete toda uma política do governo do estado, que investe nesta forma de educação profissional.

Isso posto, acreditamos que os objetivos de nosso estudo foram alcançados, uma vez que traçamos a trajetória da formação de professores em cursos de licenciatura e a articulamos ao *locus* de sua atuação, ou seja, o ensino médio profissional integrado, no Estado do Paraná, além

de termos detectado as principais falhas e dificuldades encontradas por professores, com relação à sua formação e à sua atuação em uma modalidade de ensino cuja concepção deve ser integrada.

Neste estudo, não tivemos a pretensão de investigar a trajetória da formação docente para os professores que atuam nas disciplinas técnicas, embora tenhamos feito, durante o trabalho, alguns comentários referentes à formação destes profissionais, que se dava através dos Esquemas 1 e 2 e, hoje, através dos Cursos de Formação Pedagógica, que habilitam não apenas às disciplinas técnicas, mas também às disciplinas da Base Nacional Comum do currículo. Temos consciência de que a integração, para se efetivar no ensino médio profissional, não depende apenas dos professores das disciplinas ditas comuns, mas também dos outros professores e de outros atores que atuam na escola. Fica aqui portanto uma sugestão para próximos estudos.

Sabemos, também, que as licenciaturas deveriam preparar o professor para a sua atuação em qualquer nível de ensino da educação básica e em quaisquer de suas modalidades. Porém, percebemos que há necessidade de que esta consideração seja revista, pois acreditamos que as diversas modalidades de educação básica precisam ser levadas em conta nos cursos de formação de professores, para que este docente saiba como lidar com as diferentes realidades, o que pôde ser reforçado pela pesquisa realizada com os 12 professores, que pediram por isso.

Sugerimos, ainda, como pesquisa futura, a elaboração de princípios que possam nortear uma proposta pedagógica de licenciatura que dê conta da pluralidade de formas de educação existentes na estrutura de ensino no Brasil, que vise à melhor atuação dos professores da educação básica formados pelas diferentes Instituições de Ensino Superior do País.

REFERÊNCIAS

ANTUNES,R.; As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, n.87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, M.; *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, M,L.A.; *História da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.

BASBAUM, L.; *História Sincera da República: de 1930 a 1960*. 3ª edição, São Paulo, Alfa-Ômega, 1976.

BASTOS, L. R.; ZAIDE, M.C.; Grau de Adaptação dos Cursos de Licenciatura às exigências da Lei nº 5692/71. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 62 n.142, jul. 1978.

BELLONI, I; A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I (org); *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997

BIANCHETTI, R; *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, MEC. *Decreto Federal 2208 de 17 de abril de 1997*.

_____. *Decreto Federal 3276 de 6 de dezembro de 1999*.

_____. *Decreto Federal 5154 de 23 de julho de 2004*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei 4.024/61*.

_____. *Lei da Reforma de 1º e 2º Graus de 1971 – Lei 5.692/71*.

_____. *Lei 9131 de 24 de novembro de 1995*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394/96*.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Portaria 432 de 19 de julho de 1971*.

BRASIL, CFE. *Indicação 23/73*. Prevê cinco ordens de licenciatura para a formação dos professores de “educação geral” no ensino de 1º e 2º graus, aprovada em 8 de fevereiro de 1973. Autor: Conselheiro Valnir Chagas. Brasília, 1973.

_____. *Parecer nº 292/62*. Emite parecer sobre os conteúdos mínimos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, aprovado em 14 de novembro de 1962. Relator: Conselheiro Valnir Chagas.

_____. *Parecer nº 295/62*. Emite parecer sobre os mínimos de conteúdo e duração do curso de Matemática. Aprovado em 14 de novembro de 1962. Relator: Conselheiro F.J. Maffei.

_____. *Parecer nº 377/62*. Emite parecer sobre os mínimos de conteúdo e duração do curso de História. Aprovado em 19 de dezembro de 1962. Relator: Conselheiro: Newton Sucupira.

_____. *Parecer nº 283/62*. Emite parecer sobre os mínimos de conteúdo e duração do curso de Letras. Aprovado em 19 de outubro de 1962. Relator: Conselheiro Valnir Chagas.

_____. *Parecer nº 52/65*. Emite parecer sobre a duração de cursos de graduação. Aprovado em 10 de fevereiro de 1965. Relator Valnir Chagas.

_____. *Parecer nº 45/72*. Emite parecer sobre o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional de 2º grau. Aprovado em 12 janeiro de 1972.

_____. *Parecer nº 76/75*. Emite parecer sobre a modalidade estritamente profissional a nível de 2º grau. Aprovado em 23 de janeiro de 1975.

_____. *Resolução nº 9*. Altera o currículo mínimo do curso de formação de professores, referente à formação pedagógica, de 10 de outubro de 1969.

_____. *Resolução nº 1*. Fixa a duração dos cursos superiores de graduação, de 17 de janeiro de 1972.

_____. *Resolução nº 2*. Fixa o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional de 2º grau. 1972.

BRASIL, CNE. *Parecer 09/2001*. Emite parecer sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08 de maio de 2001.

_____. *Parecer 28/2001*. Emite parecer sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 02 de outubro de 2001.

_____. *Parecer 492/2001*. Emite parecer sobre as Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Aprovado em 03 de abril de 2001.

_____. *Parecer 1302/2001*. Emite parecer sobre as Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Aprovado em 06 de novembro de 2001.

_____. *Resolução nº 01*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, de 30 setembro de 1999.

_____. *Resolução nº 01*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. *Resolução nº 02*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior de 19 de fevereiro de 2002.

_____. *Resolução nº 02*. Adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena de 27 de agosto de 2004.

_____. *Resolução nº 01*. Altera a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 em seu artigo 15, que passa a vigorar acrescido do Parágrafo 3. De 17 de novembro de 2005.

BRZEZINSKI, I.; Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: *Formação de professores*. Orgs. Raquel Volpato Serbino [et al.] – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e debates).

BRZEZINSKI, I; *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

CANDAU, V.M.F.(coord); *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CIAVATTA, M.; A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: *ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Concepções e Contradições*. FRIGOTTO,G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

COÊLHO, I.M.; Ensino de Graduação: a lógica de organização do currículo. In: *Educação Brasileira*. v.16, n. 33: 43-75, 2º sem. 1994.

COVRE, M.L.; *A Fala dos Homens: Análise do pensamento tecnocrático 1964 - 1981*. Editora Brasiliense, 1983.

CUNHA, L.A.; Ensino superior e universidade no Brasil, in: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alii (orgs), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

D'AMBROSIO, U.; Tempo da Escola e Tempo da Sociedade, in: SERBINO, Raquel Volpato [et al.], *Formação de Professores*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 – (Seminários e Debates).

DELORS, J. (org); *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, L.F.; Reforma do Estado no Brasil: mercado e tecnologias da informação e comunicação. In: *Políticas Públicas para a Educação: Olhares Diversos sobre o período de 1995 a 2002*. Educação e Sociedade, n.80, v. 23, 2002.

DUARTE, N.; As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, MG., 2001.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 11, 2002, Florianópolis: Anfope, 2002.

FELDENS, M.G.F., Desafios na Educação de Professores: Analisando e Buscando Compreensões e Parcerias Institucionais. In: *Formação de Professores*. SERBINO, R.V; RIBEIRO, R.; BARBOSA R. L. L.; GEBRAN, R.A. (orgs.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Seminários e Debates);

FERREIRA, A. B. de H.; *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro. 2ª edição, 1986.

FORQUIN, J.; *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCHI, E.P.; (org.). *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.

FRANCO, M.C.; Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. FRIGOTTO, G. (Org.). Petrópolis – Rio de Janeiro. Vozes, 1998. (p.p. 100 – 137)

FREITAS, H.C.L.; *A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, v.20, n.68, dez.1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. In: Educação & Sociedade. Vol. 23 nº 80. Campinas. Set. 2002.

FREITAS, L. C.; Neotecnicismo e Formação do Educador. In: *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. ALVES, N. (Org.) 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da Nossa Época; 1).

FRIGOTTO, G.; *A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M.; Educação Para que e Para Quem? (A Favor de Quem Contra Quem?) ou Por um Novo Projeto de Educação. In: *Cadernos Cedes: Licenciatura*, n.8, maio de 1985.

GATTI, B.A.; *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 – Coleção formação de professores.

GENTILI, P; Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J,C.; SAVIANI,D.; SANFELICE, J,L. (Orgs). Campinas – São Paulo. Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (p. 45 – 60).

GERMANO, J.W.; *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, H. A.; *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.A.; *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1996.

GRAMSCI, A; *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GRAMSCI, A.; *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, O.; O cidadão do mundo. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J,C.; SAVIANI,D.; SANFELICE, J,L. (Orgs). Campinas – São Paulo. Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (p.p 27 – 34).

KLIEBARD, H. M.; The Development of Certain Key Curriculum Issues in the United States. In: Taylor, P.H. & Johnson, M (eds) *Curriculum Development: a Comparative Study*. Windsor, NFR, 1974.

KUENZER, A.; *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A.; *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo. Cortez, 2000.

KUENZER, A.; *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v.63).

KULESZA, W.; *A Lição do Exemplo*. In: *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. BLANCK, M.; CORRÊA, R.L.T. (Orgs), Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: CAPES/SBHE (Coleção Memória da Educação).

LA ENSEÑANZA SUPERIOR: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

LIMA, S.; *Busca e movimento: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas*. UFTM, 1998.

- LÜDKE, M e ANDRÉ, M.; *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, M.O.; *Formação do Profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. Coleção Educação; 13.
- MARTINS, M.F.; *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2000.
- MELLO, G.N.; *Formação Inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. Revista: São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1. São Paulo: SEADE, jan./mar. 2000.
- MIGUEL, M.E.B.; *A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. (orgs); *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.
- OLIVEIRA, G.; A concepção de tutoria nos projetos de cursos de formação de professores de instituições públicas de ensino superior consorciadas na Universidade Pública Virtual (UniRede). In: *Seminário Educação 2002: Relações Sociais e Educação*. Anais, Cuiabá: IE/UFMT, 2002.
- PEREIRA, J.E.D.; *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação e Sociedade, nº 68, dezembro, 1999.
- PEREIRA, J.E.D.; *Formação de professores: Pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, P.; *Construir as competências desde a escola*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIRES, V.; *Ensino Superior e Neoliberalismo no Brasil: Um difícil combate*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n 86, abril 2004.
- PRETI, O.; A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.82, n.200/201/202. jan./dez. 2001.
- RAMOS, M.N.; *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M.L.S.; *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 17ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Memória da Educação).

ROMANELLI, O.; *História da Educação no Brasil(1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SALM, C. *Escola e trabalho*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS NETO, E.; Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: *Formação Docente: rupturas e possibilidades*. SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Orgs). Campinas – São Paulo: Papirus, 2002.

SANTOS, M.; *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D.; *A nova lei da educação : trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D.; *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D.; *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, D.; Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J,C.; SAVIANI,D.; SANFELICE, J,L (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SCHEIBE & BAZZO, Vera Lúcia. *A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil*. Florianópolis: UFSC, 2001 (mimeo).

SCHUELER, A. F. M., A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, C. (org.), *Educação da infância brasileira: 1875/1983*. Campinas: autores Associados, 2001.

SINGER, P.; *A Crise do Milagre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TAVARES, M.A.; *Os fios (in)visíveis da produção capitalista: Informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.

TUMOLO, P.S.; Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p.133-158, 2003.

VOGT, C.; Elementos para um diagnóstico da graduação da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO,J. (Org.) *Avaliação Institucional da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 1994).

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores – idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

JORNAIS REFERIDOS

BACARIN, R. Paraná terá Centros de Educação Profissional: projeto é critica por extinguir ensino regular nas quatro escolas. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 09 de dezembro de 2002.

FÉLIX, R. Paratec está com os dias contados. *Folha de Londrina*. Londrina, 09 de agosto de 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Grade Curricular da Instituição A

LETRAS – PORTUGUÊS

TP – Aula teórico-prática

AP – Aula prática (laboratório, pesquisa, aplicação pedagógica)

Programa de Aprendizagem	TP	AP	Créditos	Carga Horária
1º Período				
Introdução aos Estudos Lingüísticos	4	0	4	72
Recepção e Produção de Textos Não-Literários	0	4	2	72
Fundamentos da Literatura e da Arte	4	0	4	72
Filologia da Língua Portuguesa	4	0	4	72
Natureza e Função da Literatura para Jovens	4	0	4	72
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	16	4	18	378
2º Período				
Estudos dos Níveis Estruturais da Linguagem	0	4	2	72
Recepção e Produção de Textos Argumentativos	0	4	2	72
Periodização da Literatura e da Arte	4	0	4	72
Filologia Romântica	2	0	2	36
Teoria e Prática da Pesquisa em Biologia, Psicologia da Educação e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	10	10	15	378
3º Período				
Estudos das Modalidades da Língua	4	0	4	72
Morfologia da Língua Portuguesa	0	4	2	72
Teorias e Práticas da Ficção e do Teatro	4	0	4	72
Temas da Literatura Portuguesa	2	0	2	36
Teoria e Prática da Pesquisa em História da Educação, Legislação do Ensino e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Filosofia	2	0	2	36
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	14	6	17	378
4º Período				
Lingüística e Gramática Tradicional	4	0	4	72

Iniciação à Sintaxe da Língua Portuguesa	0	4	2	72
Teorias e Práticas da Poesia	2	0	2	36
Poesia e Ficção na Literatura Portuguesa	4	0	4	72
Teoria e prática da Pesquisa em Filosofia, Sociologia da Educação e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	14	6	17	378
5º Período				
Sintaxe da Língua Portuguesa I	0	4	2	72
Literatura e Identidade Nacional	4	0	4	72
Literatura Portuguesa Contemporânea	4	0	4	72
Teoria e Prática da Pesquisa em Linguística Aplicada, Didática e a Construção da Ação Docente	3	3	5	108
Ética	2	0	2	36
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	13	7	17	378
6º Período				
Sintaxe da Língua Portuguesa II	0	4	2	72
Temas da Literatura Brasileira	4	0	4	72
Semiótica das Linguagens Não-Verbais	2	0	2	36
Implicações Metodológicas das Áreas de Conhecimento e Construção da Ação Docente	3	3	5	108
Práticas Leitoras em Sala de Aula	0	4	2	72
Atividades Acadêmicas Eletivas				18
TOTAL	9	11	15	378
7º Período				
Literatura Brasileira: do Romantismo ao Modernismo	4	0	4	72
Análise do Discurso	0	4	2	72
Construção da Ação Docente: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	0	4	2	72
Oficina de Revisão de Textos I	0	4	2	72
Oficina de Crítica Literária I	0	4	2	72
TOTAL	4	16	12	360
8º Período				
Literatura Brasileira Contemporânea	2	0	2	36
Aspectos Semântico-semióticos das linguagens	22	0	2	36
Estilística da Língua Portuguesa	0	4	2	72
Construção da Ação Docente: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	0	4	2	72
Oficina de Revisão de Textos II	0	4	2	72
Oficina de Crítica Literária II	0	4	2	72

Projeto Comunitário				36
TOTAL	4	16	12	396
TOTAL FINAL			123	3024

Observação:

1) As horas relativas às **Atividades Acadêmicas Eletivas** compreenderão a participação dos estudantes em Seminários, Encontros, Simpósios, Congressos, Cursos de Extensão, Pesquisas institucionais e serão cumpridas **fora** da grade horária, à escolha do aluno, mas contarão como créditos obrigatórios para a obtenção do Diploma de Licenciado em Letras.

ANEXO B – Grade Curricular da Instituição B

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Período	Código	Nome da Disciplina	C. H.	Horas Semanais
	CM 430	Fundamentos da Matemática C	120	4
	CM 405	Cálculo Diferencial e Integral C	120	4
	CM 412	Geometria Analítica A	120	4
1º ano	CI 208	Programação de Computadores (1º semestre)	60	4
	CI 202	Métodos Numéricos (2º semestre)	60	4
		Carga Horária Semanal		16
	CF 406	Física Geral A	120	4
	CM 406	Cálculo Diferencial e Integral D	120	4
2º ano	CM 413	Álgebra Linear A	90	3
	CD 405	Desenho Geométrico A	120	4
	EP 431	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60	2
	ET 401	Psicologia da Educação	90	3
		Optativa (1º semestre)	60	4
		Optativa (2º semestre)	60	4
		Carga Horária Semanal		24
	CM 415	Análise Matemática A	120	4
	CM 419	Álgebra A	120	4
	CD 415	Elementos de Geometria	60	2
	EM 401	Didática A	60	2
3º ano	EM 402	Metodologia do Ensino de Matemática	60	2
	CM 036	Tópicos de História da Matemática I (1º semestre)	30	2
	CD 025	Projetos Integrados em Geometria (1º semestre)	60	4
	CMP001	Projetos Integrados em Educação Matemática I (2º semestre)	30	2
	CMP002	Projetos Integrados em Educação Matemática II (2º semestre)	60	4
		Carga Horária Semanal		20
	CF 407	Física Geral B	120	4
	CM 431	Fundamentos da Matemática D	90	3
4º ano	CD 404	Geometria Descritiva A	120	4
	EM 403	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática A	90	3
	CM 432	Fundamentos da Matemática Elementar A	60	2

	EM 061	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado De matemática I (1º semestre)	60	4
		Optativa 3 (1º semestre)	60	4
		Optativa 4 (2º semestre)	60	4
		Carga Horária Semanal		24

ANEXO C – Grade Curricular da Instituição C

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

DISCIPLINAS	C/H	TOTAL NÚCLEO
1º ANO		
NÚCLEOS CURRICULARES		
Núcleo de Disciplinas Científico-Culturais		
Antropologia Cultural	80	--
Geografia	80	--
História Econômica	80	--
História Social	80	--
História do Brasil I	160	--
História Antiga e Medieval	160	--
Teoria da História I	80	--
Total da Carga Horária Anual das disciplinas Científico-Culturais	-	720
Núcleo das Práticas de Ensino	--	--
Pesquisa e Prática de Ensino em História I	80	--
Didática Geral	80	--
Total da Carga Horária Anual do Núcleo Prática de Ensino	--	160
Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	--	80
Total da Carga horária anual	--	960
2º ANO	C/H	TOTAL NÚCLEO
NÚCLEOS CURRICULARES		
Núcleo de Disciplinas Científico-Culturais		
História Cultural	120	--
História do Brasil II	120	--
História Moderna e Contemporânea	120	--
Teoria da História II	60	--
Disciplina do sub-núcleo de Opções Livres	60	
Disciplina do Sub-núcleo de Opções Livres	60	--
Total da Carga Horária Anual das disciplinas Científico-Culturais	--	540
Núcleo das Práticas de Ensino	--	--
Prática de Ensino da História II	60	--
Prática de Ensino com uso de Programas e Aplicativos em História	60	--

Prática de Ensino de Apoio ao Estágio Supervisionado	40	--
Total da carga horária anual do núcleo Práticas de Ensino	--	160
Estágio Curricular Supervisionado	--	200
Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	--	60
Total da Carga horária anual	--	960
3º ANO	C/H	TOTAL NÚCLEO
NÚCLEOS CURRICULARES		
Núcleo de Disciplinas Científico-Culturais	--	--
História da População	120	--
História do Brasil III	120	--
História Regional	120	--
Metodos e Técnicas de Pesquisa em História	120	--
Disciplina do sub-núcleo de Opções Livres	60	--
Total da Carga horária anual das disciplinas científico-culturais	--	540
Núcleo das Práticas de Ensino	--	
Prática de Ensino da História III	120	--
Prática de Ensino de apoio ao Estágio Supervisionado	40	--
Total da carga horária anual do Núcleo Práticas de Ensino	--	160
Estágio Curricular Supervisionado	--	200
Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	--	60
Total da Carga horária anual	--	960
SUB- NUCLEO DE OPÇÕES LIVRES		
DISCIPLINA	C/H	
História e Gênero	60	
História da Educação	60	
História da Arte	60	
História da Família e da Criança	60	
História Econômica Geral e do Brasil	60	
Fundamentos das Ciências Sociais	60	
Formação do Patrimônio Histórico-cultural	60	
Percepção do Espaço	60	
Políticas Educacionais	60	
Tendências Pedagógicas da Modernidade	60	
Planejamentos Educacional em Novos Paradigmas Sociais	60	
Leitura e Interpretação de texto na Língua Inglesa	60	
RESUMO CURRICULAR		

NÚCLEOS CURRICULARES	C/H	
Núcleo de disciplinas Científico-Culturais	1800	
Núcleo das Práticas de Ensino	480	
Estágio Curricular Supervisionado	400	
Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	2880	

ANEXO D – Modelo de questionário respondido pelos professores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DAS IDÉIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA
MESTRANDO: CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI

QUESTIONÁRIO

Prezado Colaborador:

Solicitamos a sua colaboração em responder a esse instrumento de coleta de dados da forma mais sincera possível, a fim de que cheguemos aos resultados mais próximos da realidade nesse processo de pesquisa.

Este estudo se refere à Formação de Professores nas Instituições de Ensino Superior – Curso de Licenciatura, para a Educação Profissional, comparando as duas últimas legislações educacionais, a lei 5692/71 e a LDB 9394/96. Como um dos requisitos para chegar-se à conclusão desta pesquisa, o pesquisador achou conveniente dar voz aos frutos dessa formação, respeitando-se as épocas de formação.

Aproveitamos a oportunidade, para agradecer, desde já, a participação de todos.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Sexo: masculino () feminino ()
- b) Tipo de instituição de ensino superior
Federal () Estadual () Particular ()
- c) Ano de conclusão do curso de licenciatura?
- d) Área e Curso de Licenciatura?
- e) Por que cursou licenciatura?

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA

a) Você, como aluno de curso de licenciatura, conheceu a proposta pedagógica do referido curso no que se refere, por exemplo, a: justificativa, objetivos, perfil dos egressos?

SIM () Não () Por que?

b) No seu curso de licenciatura, você recebeu informações de que poderia atuar como professor de cursos profissionalizantes?

SIM () NÃO ()

b.1) Se sim, quais informações?

c) Cursar a Licenciatura proporcionou-lhe o conhecimento das legislações educacionais, principalmente no que se refere ao ensino de 2º grau ou médio profissional?

SIM () NÃO ()

c.1) Se sim, qual (is)?

c.2.) Considera importante conhecer a legislação educacional nesse universo de formação?

SIM () NÃO ()

d) As disciplinas que você cursou, enquanto aluno de licenciatura, enfatizaram o ensino dos conteúdos específicos da área de formação articulando-os com os conteúdos do ensino fundamental e médio?

SIM () NÃO ()

e) Os conhecimentos referentes a esses conteúdos promoveram o desenvolvimento, de modo sólido, de competências previstas para os egressos do ensino fundamental e médio?

SIM () NÃO ()

f) Se sim. Cite alguns desses conhecimentos.

g) Que contribuições trouxeram para sua formação as disciplinas consideradas pedagógicas?

h) Em que sentido a formação inicial obtida em nível de Licenciatura subsidia a relação professor/aluno no âmbito da atuação profissional?

i) O estágio curricular, previsto na legislação educacional, sempre foi orientado por um professor que participou de suas atividades enquanto estagiário?

SIM () NÃO ()

j) O estágio lhe proporcionou contato com qual (is) nível (is) de ensino?

k) Você já ouviu falar no esquema de formação 3 + 1?

SIM () NÃO ()

k.1) Sua formação correspondeu a esse esquema? Que aspectos positivos e negativos você poderia elencar em relação a ele?

l) Você já ouviu falar em educação profissional integrada ao ensino médio?

SIM () NÃO ()

m) Prezando a simetria invertida, se a educação profissional é integrada, o curso de formação de professores também precisa ser. A sua formação foi integrada?

SIM () NÃO ()

m.1) O que você entende por formação integrada?

Obs: Só responda as perguntas a seguir, caso atue como professor de cursos profissionais integrados ao Ensino Médio.

a) O currículo do curso de formação de professores oferecido pela instituição de ensino superior que cursou, estava em consonância com as exigências do Ensino Médio profissional no qual você atua enquanto professor?

SIM () NÃO ()

b) Como você classificaria a formação recebida na licenciatura, com vistas ao ensino médio profissional? Porquê?

c) Quais são os principais desafios que você enfrenta nessa modalidade de educação?

d) Com base na pergunta anterior, a sua formação estava atenta a esses desafios? Porque?