

TEXTOS FCC

11/96

**DIAGNÓSTICO, PROBLEMATIZAÇÃO E
ASPECTOS CONCEITUAIS
SOBRE A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

(Subsídio para o Delineamento de Políticas na Área)
Bernardete A. Gatti

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

11/96

**DIAGNÓSTICO, PROBLEMATIZAÇÃO E
ASPECTOS CONCEITUAIS
SOBRE A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

(Subsídio para o Delineamento de Políticas na Área)

Bernardete A. Gatti

São Paulo, 1996

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques
Diretor-Presidente

Gerhard Malnic
Diretor Vice-Presidente

Nelson Fontana Margarido
Diretor Secretário Geral

Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária

Magid Iunes
Diretor Tesoureiro Geral

Eugênio Aquarone
Diretor Tesoureiro

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenação
Bernardete Angelina Gatti

DIAGNÓSTICO, PROBLEMATIZAÇÃO E ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

(Subsídio para o Delineamento de Políticas na Área)

BERNARDETE A. GATTI

**Este trabalho foi elaborado para a Comissão Especial para a Integração
Universidades - Sistemas de Ensino (CEIUSE/CONSED).**

Atuou como Assistente de Pesquisa: Mary Ann Rondas.

1996

Ficha Catalográfica elaborada pela

Biblioteca Ana Maria Poppovic

-
- G235d GATTI, Bernardete A.
Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área / Bernardete A. Gatti. São Paulo : FCC/DPE, 1996.
74p. anexo. - (Textos FCC; 11)
1. Formação de Professores 2. Políticas Educacionais I. GATTI, Bernardete A. II. Série

ÍNDICE

I. CONTEXTO E NECESSIDADE	01
1. O novo cenário social: as tecnologias, as novas relações sociais e de trabalho	01
2. O ensino neste novo cenário: quem faz educação?	02
II. ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE	05
1. Propostas da nova LDB	06
III. DADOS QUANTITATIVOS SOBRE AS FUNÇÕES DOCENTES NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO E SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	09
1. Funções docentes no ensino pré-escolar	09
2. Funções docentes no ensino fundamental	13
3. Funções docentes no ensino médio	16
4. Os docentes da zona rural	18
5. Cursos de formação de professor: dados	20
IV. QUESTÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	25
1. Sobre a qualidade da formação na habilitação magistério em nível de 2º grau	26
2. Habilitação magistério de 1º grau nos cursos de pedagogia	31
3. As licenciaturas: qualidade?	32
V. CARREIRA E SALÁRIOS: profissão não atraente	38
1. Valorização social e salários	38
2. Realização pessoal e imagem social: fatores de eficácia	39
VI. MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO: ALTERNATIVAS EM EXPERIMENTAÇÃO	42

VII. UMA REFLEXÃO PROSPECTIVA	57
1. Premissas	57
2. Idéias norteadoras	57
3. Implicações das análises apresentadas	59
4. Uma última palavra	64
BIBLIOGRAFIA	65

I. CONTEXTO E NECESSIDADE

A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Por outro lado, e como componente fundamental deste quadro de carências, até aqui, os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Disto decorre descaso com suas possibilidades de carreira profissional e salário, e, descuido quanto à sua formação pré ou em serviço. A gestão e os gestores da educação têm que desenvolver novas perspectivas e saber implementá-las, a menos que se queira eternizar o fracasso escolar e inviabilizar nosso avanço social que só se concretizará com a democratização da distribuição do conhecimento sistematizado a parcelas mais amplas da população. O modelo de uma elite culta e bem informada está mais que superado e não pode sustentar num cenário democrático, o desenvolvimento e a paz social em país em que a extensão territorial e o crescimento populacional colocam desafios contundentes.

1. O novo cenário social: as tecnologias, as novas relações sociais e de trabalho

No quadro internacional assistimos a mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relações sociais e da formação escolarizada. É visível o impacto das novas tecnologias e das novas formas de trabalho que elas geraram e estão gerando com rapidez até há pouco inimaginável, embora devamos reconhecer que nem todos têm condições de perceber o que realmente se passa pois, em nosso país, não são poucos os nichos de exclusão cultural, inclusive entre as elites governantes.

As questões relativas a estes impactos têm sido exaustivamente analisadas em inúmeros trabalhos, e por isto, não vamos nos deter neste ponto. Apenas lembramos que no âmbito deste movimento de transformação a *informação* e a *comunicação* ocupam papel central. E, na era da comunicação nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, capacidades estas que, para seu desenvolvimento, dependem do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que nos reporta imediatamente à educação. Este processo está nos atingindo diretamente. Além disto, a abertura de fronteiras entre países, os programas de intercâmbio, a

mobilidade internacional, turística, cultural, comercial, quebra com as cercas de características sociais rígidas pondo em contato continuado culturas e costumes contrastantes causando curiosidade, perplexidade, geração de novos padrões de referência históricos, éticos e de formas de conhecimento.

Pode-se acompanhar a polarização entre a permanência das atividades profissionais em moldes tradicionais e aqueles profissionais que já foram atingidos pelas mudanças e estão de certa forma marginalizados desta estrutura de trabalho. Embora a tensão entre conservar a estrutura de produção e de relações de trabalho vigentes e as novas formas de relações de produtividade no social domine o cenário neste momento, certo parece ser que uma nova síntese aí se gesta. Nada está como antes, ou como no dizer do poeta “nada será como antes”. Assim, projeta-se a perspectiva de novas relações nas formas de trabalho, projeta-se, por exemplo, o desaparecimento do padrão em que uma pessoa permanece toda sua vida em uma só profissão e/ou instituição, como também o padrão de trabalho em tempo integral, abrindo-se espaço para outras atividades sociais e outros níveis e tipos de formação combinadas com o próprio exercício profissional, não de modo esporádico e especializado, mas de modo constante e no sentido de cultura ampliada. Estas mudanças que se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social precisam ser sentidas e compreendidas pelos responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino, e, este cenário cambiante precisa entrar como referência para decisões e orientações em educação. Isto porque este processo demanda novas habilidades cognitivas e sociais dos cidadãos para se atingir novo patamar de desenvolvimento.

2. O ensino neste novo cenário: quem faz educação?

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando sobretudo dos formadores, ou seja dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Do Chile aos Estados Unidos, da Tailândia à França, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Venezuela, Nigéria, Argentina, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a estes profissionais carreira e salários adequados.

Em contraponto, quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, mais grave ainda, é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros “João Batista” pregando no deserto.

Tempo - fator decisivo

A formação de docentes para o nível fundamental e médio foi e é da alçada dos Estados, embora caiba responsabilidade à União no papel de incentivadora e apoiadora de políticas regionais.

Reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico.

Grande projetos, grandes fracassos: falta de pessoal qualificado

Em país tão heterogêneo quanto o nosso, cuja gestão é federada, tendo cada Estado seguindo linhas políticas diferenciadas no que concerne a opções de economia, desenvolvimento, saúde e educação, nos deparamos com uma situação complexa e diferenciada quanto à questão do magistério de 1º e 2º graus. Porém, um traço parece evidente quando examinamos planos e projetos nos mais diferentes setores de governo, quer a nível central, quer a nível dos Estados: não há nenhuma consciência de que na maiorias dos casos, esses projetos e planos, nas mais diferentes áreas (economia, saúde, serviços, etc.) só poderão ser concretizados se se contar com pessoas escolarizadas e escolarizadas com qualidade. Planos excelentes neste país têm fracassado por que não há pessoas com qualificação mínima para bem executá-los. Não se aponta aqui apenas para o problema do analfabetismo ou semi-analfabetismo, mas para o problema generalizado de formação deficitária e superficial em todos os níveis. Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura, falar em insumos para a educação, se não se pergunta **nenhuma vez** quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto.

A eterna corrida atrás do tempo perdido ou, a caminhada que nunca se realizou

Substantiva, consistentemente e continuamente não se encontram nos vários Estados iniciativas para sustentar com pessoal qualificado a formação das novas gerações. O que se encontra em relação ao magistério de 1º e 2º graus é pouco cuidado com sua formação e carreira, ao lado de salários precários. Apesar dos discursos, a educação básica sempre foi “área menor” das políticas. Nos discursos, a primeira; nas ações efetivas, a última, com pouquíssimas exceções. Com relação à formação e carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático) as iniciativas têm sido até aqui mais que modestas. Como se professor se fabricasse por uma passe de mágica, ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho”. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, a formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás

do “déficit”, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta, a formação em serviço, não para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, a da educação inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior. Só para exemplificar lembramos os cursos de língua portuguesa para jornalistas formados em curso superior dados por jornais, para os quais a ocorrência de candidatos é volumosa. O mesmo ocorre com empresas que têm que oferecer também cursos de língua portuguesa a pessoal formado em direito, engenharia, administração de empresas, etc... O pior é que não se encara isto como um absurdo, como uma aberração, como um gasto a mais para país onde os recursos são escassos! O mesmo se pode dizer das propostas de reciclagem de professores. Ou seja, depende-se mal e de forma equivocada os recursos para oferecer a formação básica e pré-serviço, e, tem-se que gasta mais para tentar refazer o que deveria ter sido feito e não o foi nas escolas. Saber escrever em português adequado, ler e interpretar textos seria o mínimo.

Neste cenário não se pode, em hipótese alguma, culpabilizar os professores dado que estes também não tiveram sua formação cuidada, dado que, para a docência não há, na maioria dos Estados uma carreira minimamente decente ou atraente para cada nova geração. O custo destas incúrias quanto à educação tem sido, e ainda será muito alto para o país. Ou seja, temos que correr atrás do prejuízo, ao mesmo tempo que temos que dar outras condições para a educação fundamental e média. E, diante do quadro internacional isto é mais do que urgente.

O universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais e federais, das universidades privadas, confessionais ou não, umas grandes, outras pequenas, uma com tradição em pesquisa, com dezenas de anos de existência, outras jovens iniciantes e, além disso, o variado e numeroso espectro das faculdades isoladas, das quais a maioria dos licenciados provêm, tudo isto não pode ser simplesmente ignorado. Como garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios docentes dessas instituições? Talvez possamos se nos abirmos à diversidade, com alguns critérios básicos. Este sé que merecem uma discussão ampliada, com vistas a se chegar a alguns princípios claros, objetivos e viáveis. Com vistas a se chegar a proposições com conteúdo concretizável que possam ser de fato compreendidas, assimiladas e implementadas nas instituições e sobretudo nas salas de aula.

O diálogo de todos os segmentos envolvido é realmente **muito** complexo, mas viável se existir um horizonte comum e interação democrática e não comparativa. Horizonte comum não quer dizer ditadura de uma só perspectiva, e interação democrática não exclui a diferença e o conflito. A síntese resultante não será com certeza aquela idealizada racionalmente ou defendida *a priori* com base em nossos desejos, mas será a síntese histórica possível para a qual teremos ou não contribuído em função de nossa capacidade de articulação a partir das condições concretas.

II. ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

Os fundamentos legais que norteiam a estrutura de formação de professores no país encontram-se, enquanto não se vota a nova Lei de Diretrizes e Bases, nas Leis 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82.

Em seu artigo 29, a Lei 5692/71 fixa que: “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos e às fases de desenvolvimento dos educandos.”

Na Lei 7044/82, onde altera o artigo 30 da Lei 5692/71, estipula-se: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à licenciatura plena.” Admite-se ajustes e extensões nos parágrafos que compõem este artigo. Na própria Lei 5692/71 também prevê-se, em caráter suplementar, várias possibilidades de suprir-se a falta do docente adequadamente formado (art. 77 e 78). Além disto mantêm-se em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II.

Estando em vigência a estrutura de licenciaturas curtas (polivalentes), para o ensino de 1º grau, nos últimos anos o CFE emitiu orientações normativas para a plenificação dessas licenciaturas curtas como habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade venha a ser progressivamente substituída pelas habilitações plenas. Com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de docentes de 1º e 2º graus, o CFE aprovou a Indicação nº 8/86 que propõe a extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais do País, considerando as melhores condições de oferta de cursos superiores nestas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos.

Pelo exame das Documenta do CFE, verifica-se que, especialmente nos últimos cinco anos, assiste-se a um processo de acelerada plenificação dos cursos de licenciatura curta em inúmeras instituições em várias partes do país. Isto é, a nosso ver, um indicador de que, na prática a licenciatura curta está sendo suplantada pela plena, embora nos moldes das resoluções e indicações do CFE que não eliminam a estrutura básica do sistema curto-polivalente e pelas quais a plenificação é mero complemento de eficácia discutível. De qualquer modo, este movimento de plenificação das licenciaturas curtas a partir de solicitação das instituições que para isto se reestruturam, revela, no nosso entender, uma resposta a demandas que elas precisam atender. Não vamos examinar em detalhes este movimento, mas lembramos que está evidentemente determinado pelas pressões e lutas de entidades de classe e científicas, pela geração de

novas necessidades da própria clientela desses cursos, pela conjuntura sócio-educacional de algumas regiões, por questões de regulamentação de concursos públicos e progressão na carreira, etc., fatores estes que em sua multi e interdeterminação têm influído nesse processo. Se este movimento de plenificação das licenciaturas, nas condições em que se realiza, não é o ideal almejado pelos diversos grupos que têm tomado a liderança nas discussões e propostas sobre a questão, é pelo menos um avanço em relação à situação tal como se achava no final dos anos 70. Ou seja, foi o que histórica e concretamente se mostrou possível no contexto do embate de idéias, posições, necessidades geradas e interesses, até o presente momento.

Os *currículos mínimos* fixados em diversas indicações do CFE para cada tipo de licenciatura e área também estão em vigor, ficando abertas possibilidades, para além desse mínimo, para que as universidades estruturem e complementem essa formação da forma que julgarem pertinente. Ficam abertas também possibilidades de se realizar experiências inovadoras quanto às licenciaturas, em condições especiais. O Ministério da Educação tem apoiado e estimulado estas inovações, a partir das intensas manifestações da comunidade acadêmica e científica nos anos 80, embora estas experiências não se façam sem alguns percalços.

1. Propostas da nova LDB em tramitação

No que se refere à nova LDB, em tramitação no Congresso Nacional, o novo texto trata dos profissionais da educação em seu Título VI. Consubstancia o texto que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, bem como a “formação preferencial em nível superior”. Fixando a meta de que todos os docentes para qualquer nível de ensino devam ter formação superior, em suas disposições transitórias prevê com a instituição da Década da Educação, um prazo de dez anos, após a promulgação da Lei, para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior. Se aprovada esta proposta, o horizonte da formação em nível de 2º grau está definido, embora em seu Art. 64 a Lei preveja a instituição de escolas normais no ensino médio, destinada à preparação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental até a 4ª série. Caberá, parece, diante do disposto no parágrafo 4º do Art. 88 das disposições transitórias, uma substituição gradativa da formação de docentes neste grau pela formação em nível superior. Para este nível de formação, o texto inova, abrindo várias alternativas ao propor que esta formação se faça em *institutos superiores de educação*, com ou sem associação com universidades, ou com centros de educação superior. O Parágrafo Único do Art.62, diz: “Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integradas ou não a universidades e centros de educação superior, e manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação dos docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para

portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

Faculta-se, no texto proposto, aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores, parcelar essa formação e o programas de aperfeiçoamento, propiciando o desenvolvimento da formação em ciclos que alternem formação teórica e capacitação em serviço, por exemplo. Determina que qualquer tipo de formação docente para a educação básica deve ter no mínimo 300 horas de prática de ensino.

Neste texto evidencia-se a preocupação com a *superação da dicotomia teoria/prática* na formação dos docentes para a educação básica, já em seus fundamentos, consolidando-se esta intenção em vários de seus artigos. Por outro lado, privilegia como *eixo de formação a prática de ensino*, que de fato reúne enquanto campo de conhecimento e arte, as condições de ser o palco de superação da fragmentação na formação dos professores. Esta perspectiva vem de encontro às críticas, problemas e preocupações levantados nas pesquisas sobre formação de professores, como veremos mais adiante.

O texto dessa lei tal como está proposto é ao mesmo tempo, enxuto, amplo e flexível. A questão, caso ele venha a ser aprovado, é se o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais não vão acabar com este espírito de flexibilidade criando, como é de hábito entre nós, um emaranhado de normas no meio das quais novamente se afoguem as esperanças de iniciativas criativas e de qualidade, que possam ir se adequando aos tempos e às necessidades regionais sem a burocracia infernal que hoje nos avassala.

Quanto à carreira do profissional docente, trata o texto da questão em seu Art. 67. Aí propõe-se que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreira definidos. O ingresso ao magistério público deve se dar exclusivamente por concurso público de provas e títulos, devendo ser assegurado aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, piso salarial profissional e incentivos à titulação e produtividade. Fica estipulado também que devem ser incluídos na carga horária de trabalho horas de estudo, planejamento e avaliação. As redes públicas deverão oferecer ainda, condições adequadas de trabalho.

De modo geral incorpora-se aqui os principais pontos e condições para um exercício profissional digno. Resta saber, se o texto for aprovado, como vão se comportar os gestores das redes de ensino federal, municipal e estaduais.

Cabe aos gestores da educação uma atenção especial para este momento da tramitação dessa proposta, como também um acompanhamento atento e participativo, ativo em sugestões, quanto às eventuais normatizações, aquelas imprescindíveis, com atenção para que não se gestem camisas-de-força que inviabilizem ações de interesse dos

educandos em geral. Manter em perspectiva o olhar e as necessidades dos *alunos* dos sistemas é o fundamental nesse processo. É o interesse do alunado que deve prevalecer nessas decisões e não o de outras instâncias. A qualidade educacional reside nesse enfoque.

Cabe, também, aos educadores em geral, formarem opinião e acionarem suas organizações e outras associações civis, permanecendo atentos e preparados para essa discussão e para os embates dos variados interesses que estarão em jogo quando das novas etapas de encaminhamento, aprovação e posteriores normatizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em cada estado, em cada município há que se estar atento às condições de trabalho e carreira, na perspectiva não do corporativismo mas da qualidade de condições de profissionalização adequadas às exigências que contemporaneamente se colocam quanto à qualidade do ensino .

Por outro lado, precisar-se-á ter presente que essa Lei não deve consolidar apenas o resgate dos interesses da maioria da população brasileira, como também determinar as bases nas quais nosso futuro sócio-educacional deverá desenvolver-se. Uma perspectiva de finalidade projetiva deverá fazer-se presente não só no espírito da lei, mas, no espírito de todos. Afinal o que queremos, de fato, para nossa educação? Poderemos ter uma perspectiva no mínimo consensual? Nesse cenário é que as questões de formação e de carreira dos professores para os diferentes níveis deverão ser configuradas.

III. DADOS QUANTITATIVOS SOBRE AS FUNÇÕES DOCENTES NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO E SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de mais nada, parece ser de toda conveniência situarmos o problema sobre o qual vimos refletindo em termos dos dados quantitativos disponíveis. De um lado, estes dados podem nos dar uma idéia de grandeza da problemática – o número de docentes em exercício no país é muito grande e desafia os programas de formação em serviço. De outro, podem nos situar quanto à demanda e o desafio para a formação pré-serviço.

Dados numéricos detalhados sobre as funções docentes em cada nível, por dependência administrativa e região encontram-se no **Anexo**. No texto estaremos apontando apenas características que chamam a atenção e as defasagens detectadas entre formação/exercício profissional.

Na parte que segue, então, vamos apresentar os dados para cada nível de ensino, mostrando para cada um deles as **carências** de formação encontradas. Como carências vamos apontar o número de professores em exercício cuja formação está aquém do mínimo exigido por lei, ou seja, professores que atuam de 1ª a 4ª séries e que não têm habilitação magistério, ou que atuam em outras séries sem licenciatura, apontando seu nível de formação para se dimensionar a **defasagem** encontrada.

Uma última observação quanto a esta apresentação de dados: eles se referem a **funções docentes** existentes e não a pessoas físicas individualizadas. A coleta de dados permite identificar quantas funções existem e as características de seus titulares, mas não permite verificar se um mesmo titular ocupa dois lugares. Portanto, em função das dobras na cobertura das funções devemos ter um número um pouco menor de professores do que o número das funções docentes.

1. Funções docentes no ensino pré-escolar

No período que compreende os anos de 1984 e 1995 o número de funções docentes no país atuantes no ensino pré-escolar aumentou consideravelmente, apresentando uma taxa de crescimento de 156%. São 281.126 professores atuando no Brasil neste nível, 55% na área municipal. A situação relacionada ao grau de formação dos docentes, entretanto, pouco se alterou neste período, embora se observem situações diferenciadas entre as regiões do país e em alguns Estados.

1.1 Regiões Norte e Nordeste

Há nestas regiões quase 150.000 funções docentes em pré-escola, a maioria no Nordeste (85 %). Em torno de 30% das funções docentes neste nível mostram professores com apenas o 1º Grau, sendo que mais da metade não possui nem este nível completo (19% na região Norte e 22,3% no Nordeste). Nessas regiões, alguns Estados se destacam pelo baixo nível de formação dos professores nas pré-escolas, observando-se através dos dados uma deterioração do quadro no período analisado. Este é o caso do Pará, Alagoas, Bahia, Paraíba e Piauí, onde houve um aumento da participação de funções docentes apenas com formação de 1º Grau e diminuição daquelas com o curso de habilitação para o magistério de 2º grau, conforme demonstram os dados da Tabela 1.

Tabela 1

Grau de Formação Associado às Funções Docentes na Pré-Escola nos Estados do Norte/Nordeste onde essa formação apresenta maior defasagem.

ESTADO	1984			1994		
	1º Grau		Magistério	1º Grau		Magistério
	Incomp.	Compl.	Completo	Incomp.	Compl.	Completo
Pará	7,52	19,03	66,23	25,48	17,62	44,26
Alagoas	15,85	16,30	54,61	17,73	14,36	47,13
Bahia	8,56	10,66	72,30	28,66	8,11	53,58
Paraíba	8,87	18,72	46,06	25,10	16,20	39,25
Piauí	20,14	19,56	53,92	28,67	11,23	52,66

Fonte: Censo Escolar de 1984 e de 1994

Os demais Estados dessas regiões apresentam uma melhoria no quadro de formação docente permanecendo, porém, taxas significativas de não habilitados para atuarem nesse nível de ensino e inexpressiva a existência daqueles com curso superior e licenciatura, à exceção do Estado de Pernambuco onde se encontra a proporção de 15,5% de funções na pré-escola docentes com licenciatura completa.

A rede municipal de ensino responde pela maior parcela de funções docentes no ensino pré-escolar nessas duas regiões e pelas altas taxas de crescimento da população atendida entre 1984 e 1996. A região Norte possuía em 1984 apenas 1.468 funções docentes vinculadas à rede municipal representando 29,7% das mesmas, considerando-se sua distribuição no conjunto das dependências administrativas. Em 1994, esse número aumenta para 10.920, significando cerca de 50% do total das funções docentes. No Nordeste os números são igualmente expressivos nas **redes municipais**:

1984 - 13.946 funções docentes, representando 38,2% do total.

1994 - 79.100 funções docentes, representando 61,8% do total.

O município, com efeito, vem assumindo maior responsabilidade pela oferta do ensino pré-escolar embora a rede estadual ainda mantenha em alguns Estados dessas regiões participação significativa nesse nível de ensino. Na região Norte, por exemplo, nos Estados do Acre, Amapá e Roraima a rede estadual apresenta os maiores percentuais de funções docentes na pré-escola, 60%, 72% e 61%, respectivamente, comparados com a rede municipal. No Amazonas a participação de ambas é igual, 42% cada uma.

Nos Estados no Nordeste, porém, a participação do município é predominante na manutenção de funções docentes nesse nível escolar, excetuando-se Pernambuco onde a rede particular é expressiva, responsabilizando-se por 40% dessas funções, proporção igual à da rede municipal. Mesmo tendo aumentado o número de funções docentes na rede estadual no período 84/94, a participação relativa da mesma diminuiu na maioria dos Estados da região Nordeste ampliando-se, em contrapartida, a do município.

1.2 Região Centro-Oeste

O número de funções docentes no ensino pré-escolar nesta região dobrou entre 1984 e 1994, passando de 6.379 para 12.939, observando-se também uma sensível melhoria no seu perfil de formação. O atendimento à pré-escola nesta região é bem pequeno, como se vê. Diminuiu o percentual de docentes com apenas o 1º grau de formação, aumentando, por outro lado, a participação daqueles com curso de licenciatura completo. O quadro de formação de docentes, na região, no ensino pré-escolar, em 1994, apresenta as seguintes características:

– funções docentes só com 1º grau		
	incompleto	3,3%
	completo	4,8%
– funções docentes com habilitação para o magistério de 2º Grau		
	incompleta	4,2%
	completa	59,4%
– funções docentes com licenciatura		
	incompleta	5,7%
	completa	18,3%

Entre os Estados desta região destaca-se o de Mato Grosso do Sul onde se registra o maior percentual de funções com licenciatura completa (35,3%), o terceiro maior no ensino pré-escolar no país¹. No Distrito Federal, nesta mesma categoria encontram-se 30,7% das funções docentes. O Estado de Goiás, ao contrário, é o que apresenta menor

¹ Os Estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, em 1994, registram percentuais de 37,6% e 36,1%, respectivamente, de funções docentes com curso de licenciatura completa.

proporção de funções com licenciatura (7,8%), e a maior participação de funções com apenas o 1º grau de formação no quadro geral (12,8%).

A rede particular nesta região abriga a maior parcela das funções docentes (38%), embora tenha diminuído consideravelmente esta participação no período 84/94, quando municípios, principalmente, e o Estado passaram a assumir maior responsabilidade na manutenção deste nível de ensino. Apesar do maior crescimento das funções vinculadas à rede municipal, sua participação está bastante próxima a da rede estadual: 31,2% (rede municipal) e 30,6% (rede estadual).

1.3 Regiões Sudeste e Sul

São em número de 118.334 as funções docentes em pré-escola nestas regiões, número menor do que na Região Nordeste, e proporcionalmente à densidade demográfica realmente um número até reduzido. Nestas duas regiões observam-se os menores percentuais de funções docentes não habilitadas para atuarem no ensino pré-escolar e o melhor nível de formação das mesmas, desde 1984. Os dados de 1994 mantêm essa boa situação com aperfeiçoamento notadamente em alguns Estados. Este é o caso dos Estados do Espírito Santo e Minas Gerais, no Sudeste, e dos três Estados do Sul do país, os quais no período considerado reduziram a participação de funções docentes com apenas o 1º grau, ampliando a formação em cursos de licenciatura e de habilitação para o magistério em nível de 2º Grau. Apenas o Estado de Santa Catarina apresenta um percentual acima de 10% de funções docentes com formação apenas de 1º Grau (12%), embora a tenha reduzido em cerca de 24% em relação a 1984.

O crescimento do número de funções docentes na pré-escola nessas regiões, como nas demais, quase duplicou: no Sudeste passou de 47.013 para 89.947 e no Sul, de 14.746 para 28.387, entre 1984 e 1994. Os Estados responsáveis pelas maiores taxas de crescimento foram o Rio de Janeiro e Santa Catarina. Este crescimento tem como maior responsável a rede municipal de ensino. A participação da rede estadual, no entanto, ainda é significativa nos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde responsabilizam-se por cerca de 38% das funções docentes nesse nível. Deve-se destacar a situação de São Paulo onde o Estado transferiu a responsabilidade deste nível de ensino para os municípios, que assumiam em 1994 cerca de 74% das funções docentes na pré-escola.

1.4. Os Números que indicam carências na formação dos docentes na Pré-Escola

Ações que visem regularizar a situação da formação docente no *ensino pré-escolar* deverão considerar o seguinte quadro de *defasagens* na formação pré-serviço:

PRÉ-ESCOLA						
Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º Grau						
- Incompleto	34.344	4.194	28.497	439	489	725
- Completo	19.515	2.818	13.627	629	1.072	1.369
- Total	53.859	7.012	42.124	1.068	1.561	2.094
Com Magistério						

- Incompleto	11.225	1.350	6.328	544	1.656	1.347
--------------	--------	-------	-------	-----	-------	-------

Fonte: Censo Escolar de 1994. SEEC/MEC

Assinale-se que a cobertura de ensino pré-escolar é excessivamente pequena diante da população de crianças nessa faixa etária.

2. Funções docentes no ensino fundamental

Entre 1985 e 1994 o número de funções docentes no ensino fundamental no país cresceu cerca de 340.000, totalizando 1.380.638, em 94. Aproximadamente 59% desse montante atuam na séries iniciais (1ª a 4ª) e o restante nas 5ª a 8ª série. Assim como no ensino pré-escolar, a participação do município aumentou na oferta do ensino de 1º Grau, embora a rede estadual continue a predominar na maioria das regiões, à exceção do Nordeste.

O nível de formação docente, de um modo geral, apresenta nesse período uma melhoria observando-se a diminuição da participação de professores com apenas o 1º Grau, e aumento dos que possuem habilitação para o magistério-2º grau e curso de licenciatura completa, conforme a região.

2.1 Regiões Norte e Nordeste

São 104.483 funções docentes na região Norte e 395.165 no Nordeste. Nestas regiões aproximadamente 70% das funções docentes do ensino fundamental correspondem às quatro primeiras séries, exigindo para a sua habilitação ao menos o curso de formação para o magistério de 2º Grau.

Durante o período 85/94 percebe-se uma ligeira melhoria da participação das funções docentes com curso de formação para o magistério, diminuindo proporcionalmente o percentual dos docentes com apenas o 1º Grau, na maioria dos Estados, embora este ainda permaneça alto no Norte (21%) e no Nordeste (18%). Em ambas as regiões cerca de 12% dos professores ainda têm apenas 1º Grau incompleto.

Nas séries iniciais do ensino fundamental é que se observa a existência de maiores percentuais de docentes nessa situação, conforme demonstram os dados da tabela 2, a seguir.

Tabela 2

Proporção de docentes com formação incompleta para ensino nas 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau

Funções Docentes com apenas o 1º Grau	Região Norte		Região Nordeste	
- Incompleto	13.429	19,8%	47.959	18,2%
- Completo	8.415	12,4%	23.277	8,8%

- Total	21.844	32,2%	71.236	27%
---------	--------	-------	--------	-----

(1) Estimativas para 1995 a partir de dados de 1984 e do Censo Escolar de 1993. SEEC/MEC

Dos Estados do Norte, no que diz respeito às funções docentes de 1ª a 4ª série, apenas o Amapá registra uma situação diferenciada apresentando apenas 5% de funções docentes com o 1º Grau Completo e o maior percentual da região de docentes com formação para o Magistério (76%). No Nordeste o percentual mais baixo de docentes com apenas o 1º Grau é encontrado em Pernambuco (11%) que registra também o maior percentual, entre os Estados das duas regiões, de docentes, atuando nas primeiras séries do 1º grau, com curso de licenciatura completa (18%); no Rio Grande do Norte e em Sergipe encontra-se respectivamente 17% e 18%. As situações mais graves são observadas no Maranhão e Piauí que registram 43% e 37% de funções docentes no ensino fundamental - 1ª a 4ª série - com apenas o 1º Grau.

O curso de licenciatura exigido para o ensino da 5ª a 8ª séries é constatado em 40% das funções docentes da região Norte e 48% daquelas do Nordeste. Os Estados com os percentuais mais baixos no preenchimento do grau de formação adequada a esse nível são: Bahia (37,9%), Piauí (23,9%), Roraima(28,3%), Tocantins (19,2%) e Maranhão (13,2%). Os demais Estados registram percentuais acima de 40% com licenciatura, com destaque para Pernambuco (82%) e Paraíba (70,5%).

Nessas regiões é expressivo ainda o percentual de funções docentes atuantes nas séries finais do ensino fundamental com apenas o curso de formação para o magistério de 2º Grau: 37% na região Norte e 35% na região Nordeste. Ressalte-se ainda a existência de docentes com apenas o 1º grau, embora com taxas inferiores a 1%, porém significando em números absolutos cerca de 1.300 funções nas duas regiões.

2.2 Região Centro-Oeste

Nesta região 55% das funções docentes encontram-se nas primeiras séries do 1º Grau sendo que 56% possui habilitação para o magistério em nível de 2º grau e 22%, curso de licenciatura completa. Com apenas formação de 1º Grau observam-se 11% das funções.

No ensino de 5ª a 8ª séries registram-se 61% de funções com licenciatura completa e 22% apenas com formação para o magistério em 2º Grau.

Estes, em tese, não poderiam estar, em condições regulares, lecionando para estas séries. É no Distrito Federal e em Mato Grosso do Sul que se observa o melhor nível de formação dos docentes, apresentando as mais altas taxas de funções com licenciatura completa: 41% lecionando de 1ª a 4ª série e 87,8% (DF) e 80,6% (MS) lecionando nas 5ª a 8ª série. Com efeito, no período entre 1985 e 1994, percebe-se uma melhoria significativa na formação docente nos Estados desta região, principalmente em direção à formação superior.

Embora, proporcionalmente as funções docentes na rede municipal tenham crescido mais do que as da rede estadual no ensino fundamental, sua participação proporcionalmente pouco se alterou, conforme demonstram dados da tabela 3.

Tabela 3

Funções Docentes no Ensino Fundamental segundo vínculo administrativo
Região Centro-Oeste

Rede de Ensino	1985		1994	
Estadual	45.156	64%	56.857	58%
Municipal	17.272	24%	25.497	26%

Fonte: Censo Escolar de 1985 e 1994. SEEC/MEC

2.3 Regiões Sudeste e Sul

Mais da metade das funções docentes do 1º Grau existentes em todo o país encontram-se nestas duas regiões, cerca de 783.000. Na maioria dos Estados, nestas regiões, as funções docentes do ensino fundamental são predominantemente da rede estadual, que é responsável pela maior oferta de vagas nesse nível de ensino. Somente no Rio de Janeiro é que se observa uma maior participação da rede municipal, apresentando 41% das funções docentes. Os municípios nestas regiões, entretanto, tiveram sua participação aumentada no primeiro grau, considerando o período entre 1985 e 1994, com exceção de São Paulo que continua sendo o Estado que registra a menor taxa de participação dos municípios na manutenção do ensino fundamental. Neste Estado apenas 9,8% das funções docentes no ensino fundamental são da responsabilidade da rede municipal.

As funções docentes de 1ª a 4ª série representam 55% do total na região Sul e 53% na Sudeste, sendo que, na primeira, 75% possuem formação para o magistério em nível de 2º grau ou licenciatura completa e, na segunda, esse percentual é de 90%. Os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná são os que apresentam a maior proporção de funções docentes de 1ª a 4ª série com licenciatura completa: 37,8%, 33,9% e 30,7%, respectivamente. Os menores percentuais são observados no Espírito Santo (16%), Minas Gerais (18,8%) e Santa Catarina (19,2%).

A situação relacionada à formação dos docente da 5ª a 8ª série destaca novamente os Estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Santa Catarina como os que apresentam os menores percentuais de funções com licenciatura completa, embora seus percentuais sejam bem superiores aos da maioria dos Estados das regiões Norte e Nordeste. No conjunto do Sudeste, registram-se 81,3% de funções docentes com licenciatura plena e na região Sul, 89,2%.

Considerando o período 85/94, observa-se uma melhoria no quadro de formação docente nessas regiões, um pouco mais acentuada na região Sul.

2.4 Os Números que denunciam problemas

Nas cinco regiões apresentam-se em *situação crítica, ou seja, com formação incompleta para lecionar* no ensino fundamental os quantitativos apresentados nas tabelas 4 e 5, a seguir.

Tabela 4

Funções Docentes de 1ª a 4ª série cujos titulares têm formação incompleta para lecionar nesse nível

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º Grau						
- Incompleto	72.644	13.429	47.959	2.852	5.084	3.320
- Completo	42.159	8.415	23.277	2.713	3.465	4.289
- Total	114.803	21.844	71.236	5.565	8.548	7.609
Sem Habilitação para o Magistério	36.901	5.907	16.691	3.050	5.709	5.544

Fonte: Censo Escolar de 1993. SEEC/MEC

Tabela 5

Funções Docentes de 5ª a 8ª série cujos titulares têm 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
- Completo	2.373	261	969	284	383	476
- Total	2.677	305	1.034	310	494	534
Sem Habilitação para o Magistério	21.208	2.645	8.439	2.498	5.325	2.301
Com Habilitação para o Magistério	86.283	10.700	42.991	9.363	17.613	5.616

Fonte: Censo Escolar de 1993. SEEC/MEC

3. Funções docentes do ensino médio

Em 1994 existiam no país aproximadamente 316 mil funções docentes de segundo grau, 110 mil a mais que em 1985, correspondendo a um crescimento de cerca de 50% no período, cuja manutenção, em sua maior parte, cabe às redes estaduais. O perfil da formação docente desse nível de ensino, porém, praticamente não se alterou nesses 10 anos, mantendo-se em torno de 73% as funções que possuem licenciatura completa; 15% possuem outro tipo de curso superior completo ou licenciatura incompleta; 6% formação de nível médio e menos de 1% apenas o 1º Grau.

3.1 Regiões Norte e Nordeste

A participação da rede municipal na manutenção de funções docentes no segundo grau é inexpressiva na região Norte (1,8%). Desta forma, aí o Estado é o grande responsável por este nível de ensino nessa região e conseqüentemente também pela formação dos docentes em nível de 2º grau.

No Nordeste, no entanto, o município possui uma maior participação, mantendo 15,7% das funções docentes, o que corresponde ao maior percentual de responsabilidade municipal nesse nível entre todas as regiões do país. O Estado responde por 49% das funções e a iniciativa privada por 30,7%.

Na região Norte o percentual de funções com curso de licenciatura completa é ligeiramente maior que na região Nordeste, 67% e 61%, respectivamente.

Observa-se uma melhoria considerável no nível de formação docente entre 1985 e 1994, principalmente nos Estados do Acre, Amapá, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Os Estados que apresentam *situação crítica* quanto ao grau de formação docente são: Tocantins, Maranhão e Bahia que registram menos de 50% das funções docentes do ensino médio com licenciatura completa.

3.2 Região Centro-Oeste

Esta região apresenta, entre as demais, a maior taxa de crescimento de funções docentes no ensino médio no período 85/94, cerca de 68%. Em 1994 registrava cerca de 22.400 funções.

Também nesta região são os governos estaduais os maiores responsáveis pela manutenção deste nível de ensino assumindo 72% das funções docentes. Os municípios respondem por apenas 2,7%. Este quadro não se diferencia muito entre os Estados da região.

Do total de funções, 67% possuem licenciatura completa, registrando-se os maiores percentuais no Distrito Federal (87%) e no Mato Grosso do Sul (81,3%). A situação menos favorável é a de Goiás apresentando 51,5% das funções nessa categoria.

Deve-se destacar, ainda, que esta região apresenta entre os anos de 1985 e 1994 o maior crescimento de funções docentes com licenciatura completa.

3.3 Regiões Sudeste e Sul

Como nos demais níveis de ensino já abordados, observa-se nestas regiões a melhor situação relacionada ao perfil de formação docente. Nas duas os percentuais de funções docentes exibindo licenciatura completa gira em torno de 79%. Os Estados onde as

taxas são mais baixas são Espírito Santo (57,7%), Minas Gerais (68,7%) e Santa Catarina (64,1%).

A participação do Estado na manutenção desse nível de ensino nestas regiões é majoritária: assume 62,5% das funções docentes no Sudeste e 73,3% no Sul. A rede municipal destaca-se apenas em Minas Gerais mantendo cerca de 11% das funções. No Rio de Janeiro a rede estadual e a particular assumem a maioria das funções em proporções próximas, 48% e 43% respectivamente.

3.4 Os Números que mostram as defasagens

Os números de funções docentes em *situação crítica* no ensino médio, ou seja, sem a formação exigida por lei para esse nível, acham-se na tabela 6.

Tabela 6

Funções docentes no ensino médio cujos titulares têm formação incompleta para o ensino neste nível

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º Grau						
- Incompleto	318	5	283	3	16	11
- Completo	1.134	36	272	64	203	559
- Total	1.452	41	555	67	219	570
Com 2º Completo	11.460	558	3.707	1.555	11.571	4.283
Com Habilitação para o Magistério						
- Incompleto	429	21	166	50	129	63
- Completo	19.920	1.648	10.981	2.723	3.167	1.401
- Total	20.349	1.669	11.147	2.773	3.296	1.463

Fonte: Censo Escolar de 1994 - SEEC/MEC

4. Os Docentes da Zona Rural

Aproximadamente 350 mil funções docentes encontram-se na zona rural do país atuando no ensino pré-escolar e no 1º Grau. No primeiro nível de ensino a proporção de funções é de 20,8 %, correspondendo a 73.380 e, no ensino fundamental o percentual é de 80,2 %, equivalente a 280.820. No ensino médio encontram-se 5.347 funções docentes em região rural.

A rede municipal é a maior responsável pela manutenção de funções docentes na zona rural. Aproximadamente 90% das funções no ensino pré-escolar da zona rural encontram-se na rede municipal; no 1º grau essa proporção é de 73,8%. De fato, em torno de 45% das funções docentes municipais situam-se na zona rural, correspondendo a cerca de 273 mil funções, em 1994.

O perfil de formação dos docentes da zona rural é precário no ensino fundamental e também no pré-escolar, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste que mantêm as maiores proporções de funções nessa área. Na região Norte, cerca de 60% das funções docentes existentes no ensino pré-escolar são ocupadas por responsáveis que possuem apenas o 1º Grau, sendo que, 36,8% dos docentes têm 1º grau incompleto. Apenas 28% registram formação completa para o magistério em nível de 2º grau. No nordeste as proporções são as seguintes: quase 50% possuem o 1º Grau, sendo 34,4% incompleto e 39% têm formação para o magistério completa. Pernambuco e Amapá exibem situação melhor.

A região Centro-Oeste é a que apresenta o menor número de funções docentes na zona rural, porém em situação de formação não menos grave, embora a proporção de funções não habilitadas na pré-escola e ensino fundamental seja menor que nas regiões Norte-Nordeste. Na região Centro-Oeste 35% possuem o 1º grau .O quadro na zona rural dessa região assim se mostra:

- na pré-escola: 41% só possuem o 1º grau
42% têm formação completa (magistério 2º grau)
- no ensino fundamental: 35% só possuem o 1º grau
42% têm formação na habilitação magistério 2º grau

O Estado de Goiás é o que apresenta o pior perfil na região na área rural.

Nas regiões Sudeste e Sul o quadro é mais favorável, registrando percentuais bem menores de funções docentes não habilitadas: cerca de 11% das funções docentes de pré-escola e ensino fundamental, nas duas regiões, possuem apenas o 1º grau.

A situação encontrada na pré-escola e nas primeiras séries do 1º grau na zona rural são as mais graves quando se analisa o perfil de formação dos docentes, notadamente nas regiões norte e nordeste onde são também os municípios que arcam com a maior parcela na manutenção desses níveis de ensino.

4.1 Os Números que traduzem situações problemáticas de formação dos docentes que atuam na zona rural

Tabela 7

Funções Docentes no ensino Pré-Escolar com formação incompleta
Zona Rural - 1994

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º Grau						
- Incompleto	29.445	3.625	25.221	307	166	126
- Completo	11.634	1.852	9.160	241	147	234

- Total	41.079	5.477	34.381	548	313	360
Com Habilitação para o Magistério						
- Incompleta	3.436	427	2.632	69	103	205

Fonte: Censo Escolar de 1994. SEEC/MEC

Tabela 8

Funções Docentes no ensino Fundamental com formação incompleta Zona Rural - 1994

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º Grau						
- Incompleto	65.565	11.869	44.958	2.488	3.837	2.413
- Completo	34.885	7.554	19.497	2.208	2.375	3.251
- Total	100.450	19.423	64.455	4.696	6.212	5.664
Com Habilitação para o Magistério						
- Incompleta	11.927	1.844	6.905	2.208	1.077	1.381

Fonte: Censo Escolar de 1994. SEEC/MEC

5. Cursos de Formação para o Magistério: dados

5.1. Dados dos Cursos com Habilitação Magistério - 2º grau

A partir de dados disponibilizados pelo IBGE e SEEC/MEC pode-se estimar que quase a metade dos estabelecimentos de ensino de 2º Grau no país, aproximadamente 44%, oferecem curso de formação para o magistério em nível de 2º grau, matriculando em torno de 750.000 alunos. O número de matrículas no período 1985 a 1993 quando se fez o Censo Escolar, cresceu em cerca 38%, não se alterando, porém, a proporção em relação ao total de matriculados nos cursos de 2º Grau: aproximadamente 18% do total de matrículas no ensino médio pertenciam, em 1985 e também em 1993, ao curso de formação para o magistério.

A rede estadual de ensino é a maior responsável pela oferta dessa habilitação, assumindo 75% das matrículas em 95 e mantendo 60% dos estabelecimentos. Esta participação do estado aumentou no período analisado em cerca de 16%, ao mesmo tempo em que a iniciativa privada diminuiu na mesma proporção sua atuação na oferta de cursos de habilitação para o magistério. A rede municipal, por sua vez, ampliou o número de vagas no mesmo período em cerca de 64%, mas sua participação no conjunto restringe-se a 9,5% das matrículas. A oferta desta habilitação profissional, no entanto, preenche a maior parcela das matrículas no ensino médio mantido pelos municípios - 30,2% - em comparação com o quadro apresentado na rede estadual onde situa-se em torno de 20%.

Embora as matrículas nessa habilitação no 2º grau tenham crescido no país entre 1985 e 1993 o mesmo não ocorreu em relação ao número de concluintes no mesmo período que decresceu em 5%: em 1985 concluíram o curso aproximadamente 151 mil alunos e em 1993, 143 mil. Uma avaliação mais precisa da eficiência do curso poderia ser obtida através do acompanhamento das matrículas da primeira à última série, em um determinado período, permitindo verificar qual a proporção de alunos que matriculados na primeira série efetivamente terminaram o curso. Os dados disponíveis, entretanto, não permitem esta análise. Podemos tentar uma aproximação do problema por estimativa usando dados aproximados de matrícula/conclusões fornecidos pelo SEEC/MEC. Ao estimarmos esta relação, por aproximação, tomando os anos de 1991/1992 e 1994 chegamos às proporções exibidas na Tabela 9, onde se vê que as taxas são extremamente baixas. Ou seja a evasão do curso é alta.

Tabela 9

Estimativas da relação concluintes/matriculados nos cursos de Habilitação Magistério - 2º grau - Concluintes 1994

Dependência Administrativa	Proporção de Concluintes (%)
Federal	1,2
Estadual	30,0
Municipal	31,0
Particular	19,8
Total	26,6

A situação nas várias regiões do país destaca a região Norte como aquela onde se observou o maior crescimento no número de matrículas e de estabelecimentos que oferecem curso de habilitação para o magistério em nível de 2º grau no período entre 1985 e 1993. Em 1985, porém, era a região onde se registrava o menor número desses estabelecimentos (373) e de matrículas (70.465). Estas, em 1993, superaram as matrículas da região Centro-Oeste aproximando-se das efetuadas no Sul. Apesar do crescimento, alguns estados na região norte ainda apresentam proporcionalmente um pequeno número de estabelecimentos oferecendo curso de formação para o magistério nesse nível, dificultando certamente a existência de professores habilitados em determinadas localidades. Em Rondônia existia, em 1993, apenas um estabelecimento, quando em 85 eram 3; no Amapá registravam-se 7, dois a mais que em 1985. O ritmo de crescimento das matrículas na maioria dos estados nessa região, no entanto, superou a 100% observando-se no Acre a maior proporção (272%). Entretanto, a proporção de concluintes no mesmo período não acompanhou o mesmo crescimento das matrículas, situando-se em torno de 30%. No Amazonas, segundo maior estado da região em

número de matrículas², onde houve um crescimento das mesmas em 57%, apresentou uma queda do número de concluintes de 16%.

Na região Nordeste o crescimento das matrículas no mesmo período ficou em torno de 41%, ressaltando-se os estados de Alagoas, Maranhão e Piauí como os que apresentaram as maiores taxas, 98%, 121% e 114%, respectivamente. No Piauí o crescimento observado deve-se basicamente à grande expansão do número de estabelecimentos que oferecem habilitação para o magistério, passando de 19 (1985) para 90 em 1993. Nos outros dois estados observa-se um melhor aproveitamento dos equipamentos existentes, ampliando-se a relação de matrículas por estabelecimento. O número de concluintes, porém, decresceu em 4% na região apesar de se observar crescimento das matrículas em todos os estados. Taxas negativas são constatadas em Alagoas, Ceará, Piauí e Sergipe.

O estado de São Paulo em 1993 era no país o responsável pelo maior número de matrículas em cursos de habilitação para o magistério em nível de 2º grau – cerca de 150 mil matrículas, registrando o maior crescimento das mesmas na região sudeste, no período analisado (136%). Esse crescimento tem como causa o aumento do número de estabelecimentos mas, principalmente, a maior utilização dos equipamentos existentes registrando, em média, cerca de 180 matrículas por estabelecimento em 93.

No Rio de Janeiro, ao contrário, houve uma queda no número de estabelecimentos onde existe essa habilitação, acompanhada de queda também no número de matrículas, em torno de 15%. No Espírito Santo o crescimento de matrículas foi de 70% e em Minas Gerais 15%. O número de concluintes na região, porém, decresceu, inclusive em São Paulo (-2%), apenas registrando pequeno aumento em Minas Gerais (10%).

Nas regiões Centro-Oeste e Sul a habilitação para o magistério não atraiu muitas matrículas, decrescendo no Distrito Federal (-42%), Mato Grosso do Sul (-11%), Rio Grande do Sul (-17%) e Paraná (-2,5%). Nessas regiões o único estado onde se observou crescimento de matrículas foi o de Mato Grosso (71,5%), ampliando-se aí, também o número de estabelecimentos em 46%. As taxas de concluintes nas duas regiões são, portanto, negativas excluindo apenas os estados do Mato Grosso e do Paraná.

A relação entre matrículas e concluintes nos cursos de habilitação para o magistério em nível de 2º grau é baixa em todas as regiões apesar do crescimento observado na oferta de vagas, conforme demonstram as estimativas que calculamos. Com base em dados do SEEC/MEC. A relação concluintes 94/matrículas 91-92, por aproximação, oferece os seguintes dados: Região Norte - 24%; Região Nordeste - 30%; Região Centro-Oeste - 24%; Região Sudeste - 29% e Região Sul - 26%.

² O Amazonas registrava em 1993, 14.003 matrículas em cursos de habilitação para o magistério – 2º grau; o Pará era responsável por 34.558.

Ainda com referência aos cursos de Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau resta comentar o crescimento dos cursos com 4 anos de duração, embora abranjam apenas 31% das matrículas nesta habilitação. Na região Sudeste os cursos de 4 anos são preponderantes atingindo 65% das matrículas. Nas demais regiões os índices de cursos com 4 anos são baixos conforme se vê Tabela 10.

Tabela 10
Porcentagem de matrículas - Habilitação Magistério - 2º grau com 4 anos

Região	Matrículas em cursos de 4 anos
Brasil	31,5%
Norte	13,3%
Nordeste	3,4%
Centro-Oeste	2,7%
Sudeste	65,2%
Sul	16,0%

Fonte: SEEC/MEC

5.2. Dados sobre os Cursos de Licenciatura

Em 1994 estavam matriculados em todo país nos cursos de licenciatura e bacharelado cerca de 284.750 alunos. Destes, 32% em cursos de Letras, 13,5% em Educação Física e 12,4% em História. Os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Geografia absorviam, cada um, aproximadamente 9% das matrículas; Física e Química apenas 3% cada.

Na Região Norte observa-se a ausência de oferta de cursos em várias áreas do conhecimento assim como baixo número de matrículas nos cursos existentes. Isto é bem acentuado nos estados do Amapá, Rondônia, Tocantins e Amazonas. Apenas os cursos de Geografia, História e Letras registram matrículas em todos os estados.

No Nordeste, apenas o estado de Alagoas não apresenta cursos de Ciências Biológicas e de Matemática, e na região Centro-Oeste observa-se a falta de curso de Ciências Sociais nos estados do Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso sendo que neste último também não se registrava nenhuma matrícula em Filosofia.

Cerca de 45% das matrículas nos cursos analisados encontram-se na região Sudeste, principalmente em São Paulo que abriga em suas faculdades mais da metade dos alunos dessa região.

O mesmo recurso utilizado para se avaliar a eficiência dos cursos de Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau foi repetido para os cursos de Licenciatura. As taxas obtidas foram extremamente baixas em todos os cursos – as mais altas, considerando

os resultados para todo o país, correspondem aos cursos de Letras e História (16%) e a mais baixa aos cursos de Física (5,8%). São pois cursos de baixa efetividade.

Em 1993, em todo o país, concluíram os cursos analisados apenas 40.094 alunos distribuídos conforme se vê na Tabela 11.

Tabela 11

Concluintes em cursos de Licenciatura - 1993

Cursos	Concluintes	%
Ciências Biológicas	3.056	7,6%
Ciências Sociais	1.674	4,2%
Educação Física	5.210	13,0%
Filosofia	1.298	3,2%
Física	498	1,2%
Química	985	2,5%
Matemática	2.498	6,2%
Geografia	3.764	9,4%
História	5.697	14,2%
Letras	15.414	38,4%

Fonte: SEEC/MEC

Os cursos específicos de licenciatura nas áreas de Ciências, Pedagogia, Estudos Sociais e Educação Artística matricularam em 1994 cerca de 189 mil alunos, mais da metade em Pedagogia (114 mil), 46 mil em Ciências e o restante dividido nos outros dois cursos.

Na região Norte não se registram matrículas em cursos de Estudos Sociais e os cursos de Educação Artística só são observados nos estados do Acre, Rondônia e Roraima.

A conclusão nesses cursos parece ser um pouco maior, uma vez que a relação entre matrículas e concluintes apresenta taxas um pouco mais elevadas que nos cursos de bacharelado e licenciatura analisados anteriormente. Mantém-se, porém, entre 21% e 17%, considerando o total de concluintes em cada curso no país, apresentando-se um pouco mais elevadas na região Sudeste.

Parece que a questão do abandono dos cursos de Licenciatura, como também dos cursos de Habilitação Magistério em nível de 2º grau, merece uma atenção especial. Ao examinarmos o problema da qualidade destes cursos e as questões de carreira creio que estaremos tocando em parte das causas da evasão constatada.

As extremas diferenças entre o número de licenciandos em Pedagogia e nas demais áreas também é problema a ser considerado. Se de um lado há excesso, de outro há falta, e, falta em áreas essenciais à formação das novas gerações no atual quadro social.

IV. QUESTÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As pesquisas mostram que o que temos na nossa realidade, de fato, é uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau, habilitação magistério, face à situação ambígua que têm neste nível de ensino, como também da habilitação magistério de primeiro grau nos cursos de pedagogia. O mesmo ocorre com as licenciaturas em geral – estas ocupando nas universidades um lugar de "curso menor" e sendo oferecidas em sua maioria por instituições isoladas de ensino superior cuja qualidade é, no mínimo, discutível. A fragmentação da formação nestes dois níveis de ensino, com a separação, sem articulação conveniente, entre disciplinas de conteúdos básicos, específicos de áreas do conhecimento, e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes de 1º e 2º graus.

Agregue-se a isto um fator que vem sendo recentemente apontado que é a falta de livros escritos com vistas ao apoio a essa formação, livros com conteúdos básicos e metodológicos de ensino. Nas diferentes áreas de formação profissional, administração, economia, medicina, odontologia, etc. conta-se com vasto acervo de referência para formação profissional específica. Não é o caso das licenciaturas, nem dos cursos de formação magistério no segundo grau. Em educação temos boa bibliografia crítica, pesquisas, artigos de debates, mas, pequeno acervo bibliográfico, no mais das vezes desatualizado, sobre questões ligadas diretamente às aprendizagens básicas necessárias ao exercício da profissão propriamente dita: os quê, os como e os porquê fazer e quando. Apenas desenvolver a crítica não basta para ninguém. Esta acaba sendo estéril e vazia de referenciais concretos. É preciso com sabedoria saber aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar. As universidades pouco têm contribuído para esta consolidação de conhecimentos de base de forma a torná-los acessíveis - sob forma de livros de referência - aos estudantes dos cursos de formação de professores e aos próprios professores em exercício. A literatura em questão é em nosso meio muito pobre. Os cursos se ressentem desta ausência de variado e atualizado material didático. Livros atingem um conjunto muito maior de profissionais. Muitos têm se dedicado a projetos restritos com alguns professores, algumas escolas, e os produtos destes trabalhos, que muitas vezes redundam em proposições didáticas, não alçam vôo porque ficam no domínio limitado de uns poucos, sem serem consolidados em um suporte comunicacional que possa perpassar o país para uso, análise e transformação nas mãos de milhares de profissionais que poderiam tomá-los como referência na sua formação e no seu trabalho.

Não são somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, que não têm assumido a questão da formação de professores como primordial. Entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício

do magistério. A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo "quem sabe, sabe ensinar", ou, "o professor nasce feito" ainda predominam em nosso meio embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças Quem não conhece professores que sabem muito mas são incapazes de transmitir seu conhecimento de forma inteligível e assimilável? Quantas experiências em aperfeiçoamento de habilidades de ensino nos mostram a importância de concepções pedagógicas e técnicas de ensino para o trabalho do professor? E o que dizer sobre o conhecimento científico acumulado quanto às questões da aprendizagem e motivação humanas, bem como das questões sociais implicadas na ação docente e nas aprendizagens dos alunos?

Sensibilidade a estas questões aparece aqui e ali porém muito pouco se tem feito nesta direção. Um exemplo desta sensibilidade encontramos no Projeto Qualidade da Graduação da Unesp - Universidade Estadual Paulista com o qual se procurou nestes últimos anos, intensivamente, e para todos os cursos de graduação, aí incluídas em especial as licenciaturas, mudar a concepção vigente de se preterir o ensino em favor da pesquisa e de certas modalidades de serviço de extensão. Trabalhou-se com os cursos, por reuniões, seminários, encontros, apoios técnicos, na elaboração de seus *projetos pedagógicos*, a partir de perfis profissionais consensualmente estabelecidos para cada área, da perspectiva da interdisciplinaridade concreta e da valorização da relação professor-aluno enquanto instância primordial de uma relação educativa. Foram produzidos e analisados quase oitenta projetos - um para cada curso - elaborados pelos próprios professores envolvidos. Sua implementação está encaminhada, porém o que se constatou, da perplexidade à adesão, no exame da questão, foi um avanço inusitado: a preocupação com a arte e a ciência do ensinar.

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema. Libâneo (1982) explicita isto ao afirmar que a prática pedagógica é "uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade" (p. 43).

1. Sobre a qualidade da formação na habilitação magistério em nível de 2º grau

A formação de professores no 2º grau se faz na opção Magistério, preparando os professores para atuar da 1ª a 4ª série do 1º grau e na pré-escola. Para este mesmo nível de atuação esta formação também pode se dar nos cursos de Pedagogia, Habilitação Magistério de 1º grau. Com a Lei 5.692/71 o antigo Curso Normal que dava formação profissional específica em nível de 2º grau para professores de 1ª a 4ª série, foi transformado em uma das habilitações de 2º grau, habilitação esta que no espírito da

profissionalização geral e obrigatória ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte de formação específica *diminuída* em função desta nova estrutura do 2º grau.

As pesquisas mostram que houve uma desmontagem crescente desses cursos no 2º grau (Mello e outros, 1985; Vecina, 1986; Gatti, 1988; Silva e outros, 1991; Lorieri, 1992; Pimenta, 1994, entre tantos). Para isto tem contribuído, não só a forma como se deu a implantação das possibilidades delineadas pela legislação, como também a expansão no país, em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão magistério. Ao mesmo tempo o crescimento da demanda educacional veio se intensificando e, portanto, também a demanda por professores. Expandem-se os cursos nas situações mais precárias pois, contraditoriamente esta demanda educacional aumentada não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores.

Instrumentação pedagógica: redução

Os trabalhos acima citados, e outros, através de levantamentos empíricos realizados em escolas de 2º grau que oferecem curso para Magistério, mostram que houve nesses cursos uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o 1º grau - 1ª a 4ª série, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes, isto associado a um uso inadequado de questões da realidade educacional brasileira, ausência de preocupação com questões de aprendizagem das crianças de diferentes estratos culturais e com questões de áreas específicas do ensino de 1ª à 4ª série: alfabetização, iniciação à matemática, estudos sociais etc. Um dado importante é que um percentual alto de escolas oferece aprofundamento só na opção pré-escola. Isto cria um problema: os formandos nesta habilitação têm direito a trabalhar com classes de 1ª à 4ª série, no entanto, somente nos cursos com área de aprofundamento para 1ª e 2ª séries é que se inclui uma disciplina voltada exclusivamente para as técnicas de alfabetização. Logo, a maioria dos alunos desses cursos não recebem esta formação. Aliás, as distorções curriculares deste tipo, constatadas, são inúmeras.

Estágios que não são estágios

Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde a sua instituição e estes problemas são revelados em condições semelhantes por diferentes pesquisadores em diferentes momentos. Porém, o problema, apesar de sobejamente conhecido continua sem solução nas instituições que se ocupam com esse ensino. Os professores entrevistados nas pesquisas consultadas, consideram deficiente a realização do estágio, ressaltando que a supervisão do mesmo é ineficaz, e que o supervisor desconhece na verdade o real trabalho que o aluno fez. Não há acompanhamento *direto e nem orientação no local do estágio*.

Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de magistério a nível de 2º grau é o *aumento crescente de seu funcionamento em período noturno*. Isto nos sugere que a dimensão deste problema vem aumentando progressivamente.

Turnos dos cursos, vinculação administrativa, objetivos ambíguos, conteúdos de disciplinas

Outras características destes cursos valem ser lembradas aqui. Pelos dados compilados verifica-se que a maioria das escolas que mantêm cursos somente diurnos é presidida por entidades religiosas, enquanto que as escolas de curso noturno são na sua maioria de proprietários leigos e são também em maior número do que as oficiais. As maiores classes são as do noturno. O uso dado à carga horária estabelecida é um uso caótico, com disciplinas dispersas e com desarticulação e fragmentação evidente na atuação dos professores dessa modalidade de ensino. Assim, nas análises feitas encontrou-se muitas vezes numa mesma escola, apresentados como disciplinas diferentes, conteúdos de uma mesma área, ou como disciplinas instrumentais, disciplinas de educação geral.

Os *currículos* denotam inespecificidade e grande incoerência quanto aos objetivos da habilitação. Conteúdos imprescindíveis à formação do professor de 1ª à 4ª série, tais como alfabetização, métodos de desenvolvimento do ensino das primeiras noções de matemática, ciências, estudos sociais, questões de ensino rural, questões de desenvolvimento infantil entre outros, não são trabalhados no curso com a densidade mínima necessária. Por outro lado, cabendo a cada escola preencher a parte diversificada do currículo, o que se verifica é uma pulverização de disciplinas ao sabor do professor disponível na escola, e não em função de um plano de formação, o que contribui para uma dispersão maior ainda na formação dos jovens docentes.

A possibilidade dada a alunos de outras habilitações do 2º grau de se matricularem na última série do Magistério cria outro impasse: em apenas um ano é preciso que cubram todo o conteúdo da habilitação, ficando então evidente o aligeiramento deste ensino pois, neste tempo é praticamente impossível dar a estes alunos um mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente a nível de 1ª à 4ª série.

A perspectiva dos(as) alunos(as)

Esta desestruturação concreta dos cursos de formação para o Magistério em nível de 2º grau – concreta porque do ponto de vista legal e burocrático as condições são satisfeitas – se reflete na perspectiva de seu alunado. Vários estudos que tentam compreender qual a representação que os alunos deste curso têm sobre o mesmo, verificaram que estas representações traduzem estereótipos como o de ser um curso

adequado a mulheres (a maioria do alunado como sabemos é feminino), de dar garantia mais imediata de inserção no mercado de trabalho e também, condições de se vir a frequentar um curso superior, ou ainda, que é um curso que permite combinar trabalho e constituição de família. Quanto ao curso em si, não demonstram uma visão integrada do mesmo e do significado das disciplinas; seus comportamentos revelam alheamento em relação às perspectivas do magistério, desconhecimento dos problemas de ensino referentes às primeiras séries do 1º grau e de sua clientela, observando-se também opiniões indicativas de um não comprometimento com sua própria aprendizagem na direção de uma profissionalização. Se por um lado, se constata pelas pesquisas um não comprometimento do alunado com o curso, por outro, a ausência de significado daquilo que é aprendido nas disciplinas como parte de sua formação parece alimentar este descomprometimento e favorece um certo alheamento por parte dos alunos, bem como parece gerar sua visão desarticulada e frágil sobre a prática que o espera. Ou seja, a forma como estes cursos são ministrados determina em boa parte *o desinteresse, a desinformação e a visão fragmentária sobre o mesmo*. Não há, na maioria destes cursos, um gerenciamento pedagógico integrado em função de um perfil profissional consensualmente definido.

Os docentes do curso: círculo vicioso

Ponto comum das pesquisas analisadas sobre a habilitação em nível de 2º grau é que os professores destes cursos não têm clareza sobre suas concepções de educação, resvalando pela idéia do ecletismo, não conseguindo expressar articuladamente uma perspectiva ou proposta de trabalho. Isto mostra a falta de uma tomada de posição face à formação de educadores, e de uma perspectiva compartilhada que norteie o desdobramento do currículo em sua prática. Mostra o que todos sabemos sobre o funcionamento das escolas e cursos no país: não há projeto, não há metas compartilhadas, não há direção competente.

Considere-se ainda que a situação profissional dos professores formadores de professores em nível de 2º grau, quanto a condições de trabalho, apoio técnico que recebem, carreira, salário, não é, em geral, estimuladora a um desempenho eficaz. Para completar carga horária de trabalho, e/ou para complementar salário, estes professores ministram aulas de diferentes matérias do curso sem ter tido preparo suficiente. Muitas vezes trabalham em várias escolas, e tudo isto lhes retira o tempo para seu aperfeiçoamento e para a estruturação das aulas e de esquemas didáticos. Sua atuação assim é fragmentada e até deteriorada.

Os professores que lecionam na habilitação magistério-2º grau, quando não são leigos na área, são oriundos de cursos de Pedagogia ou de outras Licenciaturas e muitos não têm mostrado ser portadores de uma visão pedagógica coerente e de conhecimentos suficientemente articulados quanto às questões concretas do ensino de 1º grau. Adiante discutiremos as questões de formação nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas onde os problemas de formação do tipo dos apontados em nível de 2º grau parecem multiplicar-se e aumentar, determinando a criação de um **círculo vicioso – professores**

com formação inadequada – alunos com formação inadequada – novos professores com formação inadequada, etc.

As habilidades envolvidas na formação dos professores: 1ª a 4ª séries

Um curso que tem finalidades profissionalizantes deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades nos alunos que lhes permitam iniciar sua carreira de trabalho com um mínimo de condições pessoais de qualificação. No caso dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau a capacitação básica a ser desenvolvida seria a de ensinar, subsidiada pelas habilidades de compreender os alunos situadamente, selecionar e utilizar procedimentos de ensino, elaborar e utilizar procedimentos de avaliação, de interagir com as crianças, de estabelecer objetivos contextualizados. Um mínimo de inserção na cultura geral também se faz necessária.

Em pesquisa que realizamos sobre a avaliação das habilidades desenvolvidas pelos alunos de opção Magistério em nível de 2º grau constatamos a grande precariedade de preparo com que os concluintes destes cursos se apresentam. Os dados foram coletados através de técnicas de simulação e mostram que:

1. Estes alunos têm um baixo grau de compreensão da *relação* entre métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como com os objetivos e com os conteúdos a serem tratados.
2. Têm dificuldades de *ordenar e coordenar conteúdos* em área de Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática e de gerir e organizar atividades para o contexto de sala de aula.
3. Se por um lado mostraram saber diferenciar *fatores que interferem no comportamento das crianças* e em seu desempenho escolar, por outro mostraram incapacidade para lidar adequadamente com a criança que apresenta diferenças em seu processo de aprendizagem propondo, inclusive, nas simulações, uma atuação do professor que só agravaria situações, mostrando dificuldade em caracterizar contextualmente as diferenças e heterogeneidades que se apresentam no alunado.
4. Revelaram certa *habilidade em detectar comportamentos inadequados na interação professor-aluno em situação de sala de aula*, mas demonstraram grande dificuldade em pôr em ação comportamentos visando à reorganização das relações em classe. Em estudos sobre a atuação de professores iniciantes, uma das dificuldades mais observadas e apontadas pelas análises diz respeito ao estabelecimento de uma certa disciplina ou organização no contexto de trabalho em sala de aula.
5. Diante de situações-problema envolvendo *o relacionamento professor-aluno* os professorandos levantam hipóteses que refletem uma certa compreensão teórica da situação. Entretanto, esta compreensão a nível cognitivo do problema não se mostrou operante ao nível das ações escolhidas para lidar com a questão. Percebe-se que estas ações são orientadas menos pela teoria do que pela própria vivência dos professorandos enquanto alunos, portanto, imitação daquilo que observaram e viveram na relação com seus próprios professores ao longo de sua vida escolar, não mostrando nas suas opções de atuação nenhum reflexo dos conhecimentos que lhes

foram transmitidos durante sua formação para professor. Isto provocou inclusive o aparecimento de incompatibilidades sérias entre hipóteses levantadas para as situações-problema e decisões de ações selecionadas para lidar com a situação (a tão falada ruptura entre teoria e prática).

Em síntese

Por tudo o que foi apresentado até aqui, fruto de pesquisas feitas nos últimos dez anos, verifica-se que a opção Magistério no ensino de 2º grau tornou-se uma habilitação fragilizada em seus conteúdos científicos, que nela ficam descaracterizados não acompanhando o ritmo do 2º grau em geral, como também tornou-se fragilizada em seus conteúdos propriamente pedagógicos. Talvez esta fragilização se torne mais evidente do que para outras áreas do segundo grau dado que a formação de professores de 1ª a 4ª série contou com uma instituição que a nível desse grau chegou a mostrar um nível de qualidade muito bom: os antigos Cursos Normais, integralmente voltados para a profissionalização no magistério neste nível.

2. Habilitação Magistério de 1º Grau nos cursos de Pedagogia

Muitos dos problemas existentes na formação de professores em nível de 2º grau para o ensino de 1ª à 4ª série repetem-se em sua formação em nível de 3º grau na opção Magistério dos cursos de Pedagogia: instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries do 1º grau insuficiente, aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de 1º grau. As escolas superiores têm se revelado muito distanciadas do problema do exercício do Magistério de 1º grau, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo. Apesar de vários projetos desenvolvidos visando a integração dos cursos superiores, no que cabe, com o ensino de 1º grau.

Considere-se ainda que a habilitação Magistério nos cursos de Pedagogia pode ser oferecida para o nível de 1º grau ou para o nível de 2º grau. Esta última, em tese, para a formação de professores para o 2º grau - Magistério. A inclusão da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau tanto habilita o aluno de Pedagogia para magistério no 1º grau quanto para o 2º grau dificultando captar no interior do curso o que é uma habilitação e o que é outra. Em geral as escolas têm reconhecimento para oferecer habilitação Magistério de 2º grau, porém, estudos empíricos têm mostrado que nas escolas impera uma ambigüidade curricular que dificulta a compreensão do significado real da habilitação referente tanto ao 1º grau como ao 2º grau.

Algumas características que os cursos de Pedagogia assumiram entre nós devem ser lembradas para contextualizar a questão. Estes apresentam uma alta concentração de funcionamento em turno noturno e a grande maioria das escolas que oferecem o curso são particulares e isoladas. São pois, as escolas superiores isoladas que dão a tônica aos

cursos de Pedagogia e das habilitações a ele afetas e não as universidades públicas ou privadas. Poucas exigências são feitas aos docentes que estão trabalhando nestas escolas superiores isoladas. Não há praticamente requisitos especiais de carreira acadêmica e tudo indica que este corpo docente tem poucas oportunidades e nenhum estímulo de aperfeiçoamento. Para ter uma idéia mais clara sobre a dimensão da questão, dados disponíveis sobre o Estado de São Paulo mostram que 91% das escolas que oferecem cursos de Pedagogia são particulares, e, 82% são escolas isoladas.

A habilitação Magistério é oferecida por grande parte dos cursos de Pedagogia e é uma habilitação que em geral o aluno faz, sobretudo porque ao cursarem as matérias básicas já estão cursando a própria habilitação, pouco bastando para sua conclusão, pela pouca diversificação que exige. A maior parte destes cursos é oferecida em três anos e, levando-se em conta que o primeiro é comum para todas as opções, e que estes cursos são oferecidos em boa proporção à noite, não é difícil concluir com que sacrifícios à qualidade de ensino essas escolas estão funcionando e com que precariedade a formação destes futuros professores está sendo feita.

Nesta modalidade o que se pode inferir é que a formação em direção ao ensino de 1º grau no que se refere às suas primeiras quatro séries, é precaríssima. Os conteúdos curriculares tal como vêm sendo implementados não oferecem os fundamentos e a prática necessários para o trato das questões relativas a este nível de ensino. Além disso, os mesmos problemas verificados em nível de 2º grau com os *estágios* aqui são também encontrados, talvez até agravados pelas características de funcionamento da maioria destas escolas. Em várias pesquisas mostra-se que os cursos de Pedagogia estão pior aparelhados para aproximação de professores para o ensino de 1ª à 4ª série do que as atuais escolas que fazem essa formação em nível de 2º grau.

A questão, portanto, não é só repensar e reorganizar estes cursos. Isto é sem dúvida fundamental, mas o problema tem raízes mais fundas e estas precisam ser compreendidas para que se possa dar encaminhamento a ações realmente eficazes.

3. As Licenciaturas: qualidade?

Considerando que a maioria dos cursos de Licenciaturas que preparam os professores para as demais séries do 1º grau (5ª à 8ª) são desenvolvidos em instituição privada e, em sua maior parte em cursos noturnos, verifica-se pelos estudos disponíveis que há um descaso generalizado, tanto do Ministério da Educação e das suas Delegacias Regionais, quanto das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo e ao desempenho desta modalidade de curso. Esses cursos operam sem orientação específica e sem acompanhamento e controle dos órgãos que seriam responsáveis por eles. Por outro lado, as Licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenções e projetos. Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das

Universidades, especialmente as públicas, tendo se tomado dentre as suas atividades um objetivo de pouca importância.

Cursos híbridos e desintegrados

As Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo a formação deste professor em nível superior é mais compartimentada ainda, quando comparada com a formação no 2º grau, não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determinada área. Não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso o “profissional” que se pretende formar. Os colegiados de curso, quando existentes, 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. Parte dos problemas desta formação ficam amplamente evidenciados nos concursos públicos para professores, nos quais uma porcentagem pequena obtém aprovação. Não que as provas sejam inadequadas e contenham exigências descabidas. Ao contrário, do exame que nos foi possível fazer de vários destes concursos os conhecimentos solicitados são equilibrados. Os programas e as bibliografias indicadas são, de modo geral adequados, e são de conhecimento prévio dos candidatos. O resultado destes concursos revelam que há grandes lacunas na formação dos licenciados, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como em conhecimento pedagógico.

Apesar das denúncias das pesquisas e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já tantas vezes apontado, as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia /conhecimentos disciplinares”. O dia-a-dia desses cursos revela a não articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciandos pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas.

Então, ponto relevante e comum é a questão de *quem educa o educador*. As referências à formação ainda falha dos docentes (formadores dos futuros formadores) dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, suas in experiências quanto ao ensino fundamental, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e do alunado de 1º e 2º graus são evidenciados com clareza. A melhor capacitação teórico-prática destes professores do ensino superior está exigindo decisões rápidas e ações congruentes.

Três pontos podem, então, ser enfatizados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um professor); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

A revisão e a mudança destas condições é ponto básico de qualquer ação que venha a objetivar melhor qualificação nas licenciaturas, aliada necessariamente a uma visão social em que o ensino seja tomado em sua real importância.

Baixa satisfação dos licenciandos

Alguns estudos mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciandos com a formação profissional recebida. Estas pesquisas evidenciam que a formação teórico-prática oferecida por estes cursos não assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores. Alunos que ainda não tiveram experiência de magistério declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se acharem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de 1º e 2º graus, e que o estágio não favorece o início de sua prática, sendo em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado. O que diferentes trabalhos de pesquisa nos mostram é que os licenciandos pesquisados enfatizam que: 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 análise de problemas concretos da educação, dando 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 colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto.

Traduzem estes problemas de diferentes maneiras propondo a necessidade de uma integração teoria e prática e da superação da segmentação existente e da descontinuidade nesse ensino: “*tornar reais as teorias que são importantes*”, é a expressão que pode sintetizar o que é proposto pelos licenciandos nas pesquisas consultadas.

Licenciaturas curtas

Quanto à Licenciatura Curta todos sabem das grandes polêmicas que se desenvolveram desde a sua implantação. Hoje, quase em extinção em algumas áreas do país, esta modalidade de curso foi inicialmente interpretada como uma solução de emergência para tentar solucionar o descompasso que se estabelecia e tendia a aumentar entre a expansão da rede de ensino até a 8ª série, e, o ritmo e a forma de preparação de docentes. No entanto, de uma saída emergencial passou a ser abordada como solução definitiva. Sua proliferação se deu sobretudo no setor privado, principalmente em áreas interioranas. As avaliações disponíveis sobre esta modalidade de licenciatura não são alentadoras. Com carga horária reduzida e propondo formação polivalente e integrada em áreas de conteúdo tomadas como afins (Ciências, Estudos Sociais) tem demonstrado nesses anos a falácia da definição dessas áreas – por exemplo, a dificuldade de conciliação da lógica da Matemática com as da Biologia ou das

Ciências Físicas –, a dificuldade de ser 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. Estudos avaliativos sobre os cursos de licenciatura de curta duração demonstram que as instituições que respondem por estes cursos apresentam problemas de estrutura administrativa e acadêmica grandes, não evidenciando condições para desenvolver de fato uma formação mínima nesse nível. Mostra-se que o nível de profissionalização do corpo docente é baixo, sua formação não vai além de uma graduação discutível, o alunado tem pouca disponibilidade de tempo para o estudo, dado que têm de situação sócio-econômica que o obriga a trabalhar cedo para sua manutenção, a formação oferecida é em tudo insatisfatória tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas, os conteúdos são fragmentários, não há interdisciplinaridade. Nestas condições o desempenho sofrível das licenciaturas curtas pode se constituir, ressalvado o contexto, mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que uma contribuição.

Teoria e prática

Um último ponto é a questão da teoria e da prática. É notório que predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois então dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Criamos com isto um quadro curricular onde de modo estanque oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de sociologia, biologia, psicologia etc., acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias. Ou, damos as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino de outro, supondo que o aluno com isto está instrumentalizado para ser professor, para ensinar. Mas, como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar sob nova síntese técnicas de comunicação e ensino, com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde seu professor também não faz as pontes, e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda no entanto do específico, está faltando nesse ensino. E isto precisa ser incorporado primeiro pelos próprios docentes desses cursos, os quais em geral não têm uma perspectiva concreta em relação ao profissional que estão formando. A disciplina - parte - é erigida em todo, em suas perspectivas. Se dou Cálculo, dou Cálculo. Não interessa para quem, nem porquê. Estudos recentes mostram que, apesar da discussão desta questão não ser nova, o cenário continua o mesmo, muito em função de uma certa *inércia institucional*. O exame destes estudos (Borges e outros, 1996; Nadai, 1990; Frigotto, 1994; Freitas, 1992; Buffa e Nosella, 1994, entre outros) nos mostram que ainda são absolutamente pertinentes para a realidade de nosso ensino, em particular na formação de professores, as análises de Soares (1983) colocando que muito da deficiência que vem sendo mostrada quanto à formação dos professores se deve à ausência, na estrutura e desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática. “O que se tem visto, como resultado inegável da concepção dualista que predomina nos cursos – a teoria preparando para a prática – é que a teoria acaba por

nem explicar nem esclarecer a prática; ao contrário, esta freqüentemente contradiz aquela” (p. 51). Como resolver esta questão? Ainda segundo Soares, não se trata de deixar de lado as teorias existentes (afinal elas nasceram da prática), nem simplesmente de reformular a estrutura de currículos, ou mudar o nome das disciplinas mas sim, de assumir uma nova postura metodológica. Se chegarmos à compreensão profunda de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão, mais integradora. “Há pois, uma teoria da prática - uma teoria que se constrói a partir da prática - e uma prática da teoria - uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente “ (p.51). Esta postura só se consolida com uma visão de contexto e com o delineamento de projetos de ação, os quais implicam uma espécie de filosofia da ação. Educadores em qualquer nível não podem prescindir desta construção, sob pena de terem uma atuação mecânica, desprovida de sentidos, fragmentária. E este tem sido nosso problema em todos os níveis de formação. Há uma ausência tacitamente escamoteada de “*projetos*”, tanto individuais quanto coletivos e institucionais. Cumpra-se a grade curricular, ponto! O cenário é desconectado: entra um, fala sua fala; entra outro, fala sua fala; etc.... quem se importa com o sentido do conjunto?

Nesta ótica uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado conjunto, e de sua inserção social real, é imprescindível para um trabalho que se direcione para a formação de professores com algum sentido e qualidade diferencial. Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Licenciaturas para os cursos profissionalizantes

A quase inexistência de cursos em nível de 3º grau que preparem professores para os cursos profissionalizantes vem colocar uma outra dimensão do problema. Para diversas disciplinas desses cursos não existem habilitações e, em outras o número de registros é muito reduzido. Agregando-se a esse fato a carência de professores habilitados para as próprias disciplinas do núcleo comum, como por exemplo nas áreas de matemática, física, química e biologia, e lembrando dos problemas de qualidade que os cursos existentes apresentam, como apontado anteriormente, o quadro de formação de docentes para essa modalidade de ensino fica muito comprometido. Até aqui tem-se trabalhado com soluções emergenciais para suprir algumas áreas. Um exemplo dessas soluções emergenciais é a realização de exames de suficiência para o preenchimento de vagas de professores de cursos profissionalizantes de 2º grau. Porém as soluções emergenciais não podem se eternizar numa situação em que estes cursos começam a ter grande expansão. Esse problema precisa ser equacionado e medidas devem ser tomadas na direção tanto da melhoria da preparação de licenciandos nas áreas já

existentes, como na proposição de alternativas de formação para amplas áreas da profissionalização. Aqui talvez se deva fugir da pulverização de habilitações super-específicas e pensar-se em formação para grandes ramos, deixando as especificidades para a formação continuada.

Em síntese, alguns problemas comuns perpassam as diversas modalidades de preparação pré-serviço do professor. Estes problemas têm persistido no tempo, e alguns até têm se agravado.

*Propostas excessivamente pontuais podem ser úteis em determinadas circunstâncias mas, parece que o momento é de abordar a questão a fundo gerando propostas de fôlego mais amplo que ajudem à construção e absorção de novas formas de se atuar na formação de professores. Necessário se faz alterar os processos de formação. Talvez algumas mudanças estruturais se façam necessárias para provocar ou abrigar essas mudanças de processos. De qualquer forma, o foco inicial de qualquer ação reside, parece, na própria formação dos formadores. Isto implicará em ações intra-institucionais visando auto-intervenções que provoquem reflexões, estudos, discussões que causem impactos diretos nas perspectivas de trabalho intra-cursos. Nenhuma lei ou norma vai mudar as coisas. **Quem pode mudar uma situação são as pessoas nela envolvidas.***

V. CARREIRA E SALÁRIOS: Profissão não atraente

Devemos reconhecer que esta é uma área profissional – ser professor de 1º grau e 2º graus – que tem se mostrado cada vez menos atraente tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, e pelas condições salariais. Poucos jovens do sexo masculino a escolhem, e, recentemente jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha e dirigindo-se a outras áreas profissionais.

Muitos dos estudos que analisamos para o presente trabalho mostram que a escolha pela opção magistério e a realização de licenciaturas nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente. Grande porcentagem dos que fazem esses cursos não pretendem exercer a profissão. Examinando dados de alguns estudos estima-se em 40% a proporção de alunos que fazem cursos de Licenciatura mas não pretendem exercer a profissão. Além disso, nas pesquisas examinadas, boa proporção daqueles que declaram sua preferência pelo exercício do magistério manifestam apreensão quanto a realmente permanecer nessa profissão, condicionando isto a conseguirem uma posição mais estável e definida, aspecto sobre o qual levantam também dúvidas pelas informações que têm sobre a forma como seu trabalho é considerado tanto no setor público como no privado.

1. Valorização social e salários

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativas. O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora tanto pessoal como economicamente. A idéia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? – cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu papel. Não se reconhece com clareza que é sobre os professores de 1º grau que repousam todas as possibilidades de formação futura das gerações. Tradução disto são a dificuldade de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais.

Vários estudos junto a Secretarias de Educação, estaduais e municipais, e junto a Associações de Classe mostram claramente a precária condição de remuneração que enfrentam os professores de 1º e 2º graus. Os dados se diferenciam entre as diferentes Secretarias e levantamentos mas, feitos os ajustes para computar o salário por uma jornada de 20 horas semanais, verifica-se que o *salário médio* nas diferentes unidades da federação, estatisticamente, situa-se num intervalo entre 0,60 SM e 1,80 SM. Isto quer dizer que muitos professores ganham menos do que R\$ 66,00 em muitos lugares. Que estímulo podem ter estes professores para investir em seu auto-desenvolvimento e

no dos seus alunos? Como é possível a uma nação que se quer moderna conviver com isto?

Nestas condições o magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda para aqueles que nela ingressam a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e auto-instruir-se permanentemente.

Nos estados economicamente mais desenvolvidos, e, em alguns municípios, os salários alcançam em média entre três e quatro salários mínimos. Porém, diante do contexto de opções de trabalho nessas regiões esses salários não são nada competitivos. Nelas se assiste ao agravamento da situação de não se ter professores nas salas de aula. Estima-se, por exemplo, que nas escolas de 1º grau no município de São Paulo, em 1996, há falta de 20% de docentes, o que acarreta o não desenvolvimento de algumas disciplinas e a aprovação dos alunos por falta absoluta de professores. Dá para se imaginar o custo social desta situação a curto e médio prazos!

Neste quadro, discutir as questões de formação de professores é muitas vezes constrangedor. Com estas condições precárias de profissionalização constata-se que a procura pela formação em magistério na última década diminuiu sensivelmente. Isto tanto no que se refere à habilitação Magistério no 2º grau, como nas Licenciaturas e cursos de Pedagogia. A evasão nos cursos de licenciatura é alta, especialmente nas instituições onde há maiores exigências curriculares. Se por um lado podemos pensar que esta evasão se deve a problemas ligados à forma como estes cursos são oferecidos, por outro, este fator associado às péssimas perspectivas de carreira potencializa em muito a verdadeira deserção que se opera nos cursos de formação de professores, a intensificação da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão.

2. Realização pessoal e imagem social: fatores de eficácia

Gatti, Esposito e Silva (1994) analisando dados de pesquisa que realizaram sobre características de professores de 1º grau mostram que, em se tratando da imagem social do professor, 83% dos pesquisados aponta o salário indigno para a vida atual como o fato mais revelador da desvalorização social dos docentes. Para 48% deles, esta desvalorização faz-se presente nas arbitrariedades dos administradores da educação e na falta de respeito geral com que se tem tratado o professorado; 37% chegam a apontar que esta imagem desvalorizada pesa na perda de respeito por parte dos alunos em relação aos professores. A opinião dos entrevistados encontra-se dividida quando se trata de falar sobre o respeito aos professores na própria comunidade em que lecionam: 57% acha que são respeitados na mesma e 41% acha que não. O peso da desvalorização social faz-se presente e, com certeza, afeta o clima de trabalho dos

professores. Esta desvalorização parece se fazer sentir mais em comunidades de maior grau de industrialização e com nível sócio-econômico mais alto.

Procurou-se, na pesquisa citada, verificar como os docentes se sentem no exercício de sua profissão, considerando que a satisfação no trabalho e expectativas são fatores importantes no desempenho profissional.

Colocados diante da questão do que é mais gratificante no magistério e o que é mais frustrante, notou-se que, para o primeiro item as respostas estão bem concentradas em duas das alternativas enquanto que no segundo item elas se distribuem entre vários aspectos. Isto parece apontar para uma situação em que é mais fácil identificar aquilo que especificamente gratifica o profissional, sobretudo numa condição em que há vários fatores que são elementos de perturbação do trabalho: ou seja, as fontes de satisfação são mais reduzidas e delimitadas - mais facilmente nomeáveis - enquanto que as fontes de frustração têm um espectro mais amplo, com uma atuação mais difusa, porém mais forte pela somatória delas. No que respeita ao que os professores acham mais gratificante no magistério, o referido estudo mostra que, a grande maioria diz ser as atividades de sala de aula e as boas relações afetivas no trabalho. Quanto ao que é mais frustrante, em primeiro lugar apontam-se os salários, depois a ausência de condições de atuação profissional; em terceiro lugar colocam a falta de formação profissional adequada e atualização, e seguem enumerando mais oito fontes de frustrações.

Estes aspectos - *satisfações e frustrações* - trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino, elementos estes que em geral são desconsiderados pelas políticas educacionais. Qualidade passa necessariamente - e sobretudo - pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que sob aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes. Daí a importância de se considerar nas políticas educacionais a condição pessoal dos professores.

Pode-se inferir que o clima de exercício profissional dos professores não parece ser dos mais alentadores pois, embora muitos encontrem gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas, estas nem sempre representam condição suficiente, pelas respostas assinaladas, para manutenção de *motivação e investimento em qualidade* e para a superação das dificuldades que se lhe apresentam.

Ao adentrar na questão da realização de suas expectativas na profissão, 68% dizem que elas não se cumpriram ou apenas realizaram-se parcialmente. Os que declaram que suas expectativas se efetivaram (32%) justificam isso, em alta proporção, pelo fato de se sentirem realizados como professores, porque a relação com as crianças é gratificante, porque se dedicam muito, porque conseguem passar ensinamentos (na expressão de uma das professoras "vejo as crianças aprendendo", ou de outra "vejo bons resultados em meus alunos"). Deve-se notar que este tipo de resposta é bem mais freqüente entre os professores que atuam da 1ª à 4ª série. Parece que o grau de realização profissional entre estes é mais alto do que entre os licenciados que atuam a partir da 5ª série.

Já a explicação principal fornecida pelos professores que declararam que suas expectativas não se cumpriram ou se cumpriram parcialmente, e que são a grande maioria, foi novamente a de que se sentem frustrados pois seu salário é injusto, insuficiente, ruim. A não realização não se vincula, pois, a questões ligadas principalmente às atividades como profissional da escola, mas à sua remuneração e condição e imagem social decorrentes.

A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social tendo, com isso, impacto direto na auto-estima e portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente. Interfere nas relações professor-alunos e professor-comunidade. Criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem é uma das funções dos professores. Em clima de alta frustração e baixa estima isto se torna quase impossível. Associando-se a isto as deficiências apontadas por eles em sua própria formação compreende-se o quadro, em geral, pouco animador do clima de trabalho e da qualidade em nosso ensino.

Aparece, também, como fator explicativo para a não realização de expectativas, a despreocupação real do Estado, das autoridades em geral, em relação aos problemas educacionais. Apontam a ausência de políticas educacionais, de objetivos mais claros e, sobretudo, de *descontinuidade de ações* pelos sucessivos administradores públicos da educação.

Salários aviltantes, desvalorização profissional, imagem social ambígua dos professores, baixa auto-estima e descontinuidade de políticas, são fatores de perturbação e desarticulação nos sistemas de ensino, sem nenhuma dúvida.

VI. MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO: ALTERNATIVAS EM EXPERIMENTAÇÃO

A legislação atual tem sido suficientemente flexível para que inovações sejam feitas, embora essa legislação contenha aspectos que talvez devam ser repensados com a finalidade de dar maior flexibilidade e incentivo para que, a partir de uma base comum, se gstem iniciativas mais adequadas a diferentes realidades e necessidades.

Em algumas universidades vemos florescer movimentos e iniciativas para alterar a situação vigente nas licenciaturas, nas mais diversas áreas, inclusive nos cursos de pedagogia. Muitos já refletiram e fizeram propostas para experimentar alternativas práticas de solução curricular para as licenciaturas, e essas propostas têm tomado caminhos diferenciados. Trazemos aqui, sinteticamente, algumas dessas iniciativas a título de exemplificação e como estímulo à reflexão, na verdade como *verdadeiras lições de práticas possíveis*.

Propostas em Mato Grosso

A Universidade Federal de Mato Grosso, que já inovara em sua licenciatura em Física incluindo na formação dos licenciandos História e Filosofia da Educação, com as disciplinas pedagógicas aparecendo gradativamente no currículo, sem se concentrar só no final, e com a introdução de disciplinas integradoras propondo-se a fazer a ponte entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos implantou um **Instituto de Educação**, onde a formação em todas as licenciaturas é desenvolvida com o aporte dos institutos básicos. Esta é uma inovação estrutural sem equivalente em outra instituição.

Um projeto altamente interessante, especialmente pela força com que vem se implantando e solidificando, como também pelos materiais didáticos produzidos, é a proposta de **Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º grau**, através de metodologia de Educação à Distância. Este programa vem se desenvolvendo desde o ano passado e se configura como um trabalho interdisciplinar e interinstitucional, contando com a participação de todas as licenciaturas da UFMT, da UNEMAT e da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, com envolvimento de Prefeituras Municipais.

O curso é desenvolvido combinando as metodologias do ensino à distância com as do ensino presencial, com duração de quatro anos no mínimo, e cinco, no máximo, em duas etapas e cinco estágios, num total de 2355 horas e 156 créditos. Na primeira etapa, constituída de três estágios, oferece-se orientações metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem à distância e desenvolve-se conteúdos ligados às disciplinas de fundamentos da educação, com vistas a uma análise e reflexão sobre a realidade educacional que vivenciam. O 3º estágio desta etapa é presencial e é desenvolvido sob a forma de Seminários sobre a realidade educacional brasileira. Nesta fase tem o aluno oportunidade de levantar dúvidas quanto aos conteúdos já estudados com a metodologia à distância, como também discutir o fazer pedagógico -

as práticas. Na segunda etapa oferece-se ao aluno o aprofundamento de conhecimentos sobre as ciências básicas e estudos sobre o ensino destas ciências nas 1^{as}. séries do primeiro grau. Na primeira fase desta etapa trabalham-se os conteúdos e metodologias das áreas de conhecimento desenvolvidas nas primeiras séries do 1º grau. Na segunda, realizam-se seminários sobre ensino.

O material básico para o desenvolvimento do curso são os *fascículos temáticos* e a distribuição destes é feita segundo esquema previamente definido, com o qual o aluno tem o controle de seus estudos, bem como das oportunidades que terá, caso encontre dificuldade na conclusão de um determinado fascículo. Conta-se com acervo bibliográfico e videoteca, devendo o aluno desenvolver seus estudos e fazer as atividades propostas ao final de cada unidade. Assim, pode auto-avaliar-se e programar sua progressão.

Para o desenvolvimento do curso prevê-se a existência de uma base na Universidade, denominada Sede, e uma base no município-sede denominada Centro de Apoio. Este Centro conta com uma Equipe de Orientadores Acadêmicos que desenvolvem uma interrelação personalizada e contínua com os alunos, orientando, dirigindo e supervisionando seu processo de ensino-aprendizagem. Conta-se aí com recursos pedagógicos e materiais diversificados para aprofundamento de conteúdos. Neste Centro são desenvolvidos os Seminários. Na Sede também existem os Orientadores Acadêmicos que interagem com os do Centro de Apoio e com alunos, quando não houver solução a nível local.

Quanto à avaliação, o aluno durante o trabalho com os fascículos estará fazendo sua auto-avaliação, através da compreensão do conteúdo estudado e da resolução de exercícios e questões. No final de cada fascículo é proposta uma avaliação escrita e sua realização é condição para a progressão do aluno, devendo este alcançar a nota mínima sete. Os alunos só recebem novos fascículos temáticos à medida em que cumprem estas avaliações parciais. Avalia-se também o envolvimento com o curso, participação nos seminários, contatos com o Orientador Acadêmico (Professor-Tutor), busca de informações, uso do material do Centro, etc.

Ainda no Estado de Mato Grosso temos, na Universidade do Estado (UNEMAT), com sede em Cáceres, o desenvolvimento de um projeto de formação em serviço e continuada, para professores em exercício no magistério fazerem suas licenciaturas. É o programa de **Licenciaturas Plenas Parceladas**. A universidade é multi-campi e os professores para participarem do programa devem estar vinculados profissionalmente aos sistemas de ensino municipal ou estadual dos municípios consorciados em torno de um dos campi. As atividades da licenciatura parcelada abrangem dois momentos curriculares: o da formação básica e o da formação específica, tendo como eixo a pesquisa, entendida como ferramenta pedagógica que define cada uma das etapas de trabalho e as disciplinas que lhe dão suporte. Na formação básica as atividades pedagógicas são planejadas com base em um diagnóstico inicial feito a partir do vestibular e da contextualização da região. Priorizam-se nesta etapa as disciplinas que

formam os blocos das Ciências Sociais, Ciências Naturais, Introdução à Matemática, Estatística, Produção de Texto e Leitura e Línguas Estrangeiras. A formação básica tem a duração de um ano e meio, e é desenvolvida em três etapas. Essa formação se encerra com um seminário de comunicação sobre o processo de elaboração e execução do projeto de pesquisa e dos primeiros resultados, processo este que se desenvolve em articulação com as disciplinas. A formação específica corresponde às habilitações oferecidas e tem a duração de três anos e meio. Aqui a pesquisa se aprofunda e os licenciandos, orientados pelos docentes, vão aos poucos enfocando a realidade local e os pontos críticos do processo de ensino. A pesquisa propicia a transformação de sua prática pedagógica, além de ajudar no sentido de que sua ação educacional seja também uma prática investigadora continuada. Nessa fase os alunos-professores engajam-se nos cursos (Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas ou Letras). O licenciando em Pedagogia é concebido como um educador multidiferencial que responderá pelas áreas introdutórias de linguagem, ciências sociais, ciências naturais e matemática, nas séries iniciais do 1º grau. Os demais cursos pretendem formar um educador com conhecimentos mais aprofundados em uma área, relativos às disciplinas que compõem o currículo de 5ª a 8ª séries e do ensino médio. A avaliação é continuada e integrada a todas as atividades havendo registro sistemático do acompanhamento e orientações aos alunos que permitem verificar se estes atingiram os objetivos em cada etapa e se podem avançar. O curso se distribui em etapas letivas intensivas e etapas letivas intermediárias. As intensivas ocorrem na sede do campus no período das férias escolares, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, e cobrem 75% das atividades do curso. As intermediárias ocorrem durante o ano letivo do calendário escolar estadual, com tempo previsto para o acompanhamento e orientação pessoal aos discentes em cada município. Este acompanhamento é feito por uma equipe de docentes e estagiários na região geo-educacional compreendida por cada campus. Nas etapas letivas intermediárias realizam-se a prática da pesquisa em campo, pesquisas bibliográficas, reorientação de projetos de pesquisa, bem como complementação de instrução em disciplinas, reelaboração e aprofundamento de conceitos em grupos de estudos.

Importante é ressaltar o cuidado que se tem com a preparação dos docentes que atuam nessa licenciatura parcelada. Cada etapa do curso parcelado é precedida de uma etapa de formação destes docentes por meio de cursos de rápida duração para aperfeiçoamentos, bem como por discussões conjuntas onde se traçam as metas a seguir, onde se avalia o que se fez e se redirecionam caminhos e estudos para auto-formação. Busca-se para este aperfeiçoamento dos docente que atuam nessa licenciatura assessorias especializadas e a participação de docentes de outras universidades. Desenvolve-se também curso de especialização para os docentes responsáveis pela licenciatura parcelada. As avaliações até aqui mostram ser este também um caminho promissor para repor defasagens de formação.

Uma iniciativa inovadora no Rio Grande do Norte

O Governo do Estado tomou a iniciativa de criar o Instituto de Formação de Professores -IFP Presidente Kennedy com três funções: formação qualificante; formação continuada; e, centro de referência. Para desenvolver a formação qualificante escolheu-se como ponto de partida o oferecimento de um curso de Pedagogia para o Ensino Infantil e Fundamental. Para a montagem e oferecimento deste curso o primeiro passo foi a definição de um perfil para o Professor-Formador, que deveria integrar competência acadêmica e prática com a realidade do ensino público infantil e fundamental. Selecionados os candidatos, todos vinculados ao sistema público de ensino, estes participaram de um Ciclo de Aprofundamento de Estudos, agrupados por áreas, sob a orientação de especialistas da UFRN. Este Ciclo durou três meses compreendendo seminários e sessões de estudos para domínio de uma bibliografia básica, para planejamento e execução de aulas e apresentação de um plano de trabalho de formação. Após o Ciclo os docentes com melhor desempenho foram selecionados para compor um Quadro de Formadores, com regime de tempo integral. À Universidade Federal compete a formação continuada dos Professores-Formadores. A implementação do curso implicou também convênio com a URRN. A clientela alvo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para o Ensino Infantil e Fundamental constitui-se de professores em atividade na rede pública estadual e municipal de Natal, portadores da habilitação magistério-2º grau. O curso tem duração compactada em dois anos, compreendendo 2.930 horas, sendo atendidos 200 professores em 94/95, mais 200 em 95/96 e 200 em 96/97. Os alunos participam da formação e, em outro período, continuam em sala de aula. O curso, através da dinâmica implementada, permite a inserção dos Professores-Alunos em atividades que visam desenvolver o trabalho pessoal autônomo, que permitem tanto análises de situações de sala de aula com base nos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas do ensino fundamental, como alternância entre teoria/prática, provendo formação profissional, formação polivalente, formação complementar interdisciplinar, e iniciação à investigação científica.

Desenvolve-se a Formação Profissional através de seminários, em trabalho de tempo integral para o quê há um esquema de revezamento entre os Professores-Alunos para dar cobertura a suas aulas regulares no sistema. Também nas salas de ensino infantil e fundamental do IFP esses licenciandos experimentam atividades de ensino através de uma preparação e programação feita com os Professores-Formadores. A Formação Polivalente se dá em aulas, em projeto, conferências, atividades de laboratório e em ateliês. A Formação Complementar pode referir-se à recuperação de conteúdos através de oficinas interdisciplinares, ou ao aprofundamento de áreas, temas ou conteúdos, neste caso processando-se na iniciação à pesquisa. Os Professores-Alunos se inscrevem nas oficinas conforme orientação de seu Tutor, em função daquilo que lhe proporcionará melhores oportunidades de superar suas dificuldades. Há um encontro semanal entre o Tutor e os Tutelados em um momento que é chamado de Mediação. É momento de integração da prática com a teoria, onde se trabalha a polivalência, tanto em seu sentido horizontal como vertical. A Mediação desempenha papel relevante para o acompanhamento da formação do Professor-Aluno pelo Tutor, pois é sua a responsabilidade do acompanhamento da prática dos alunos na Escola Laboratório, orientando as ações aí desenvolvidas e o Memorial Profissional dos tutelados. O

balanço feito quanto ao trabalho com a primeira turma concluinte é bastante positivo e apontou alguns ajustes para melhoria do esquema do curso, que não é nada convencional. Em texto analítico de Maranhão (1996) lê-se: “ O Curso, por contemplar uma metodologia bem específica, exigiu uma organização e uma dinâmica pouco convencional. A assimilação desses aspectos, que garantiria a efetivação da proposta, foi lenta, tanto por parte dos Professores-Formadores, como, ainda, por parte dos Professores-Alunos.”

Universidade Aberta do Distrito Federal

Concebida de forma inovadora, a Universidade Aberta do Distrito Federal, volta-se para várias áreas, e definiu como uma de suas prioridades atender às necessidades de formação do professorado do DF, particularmente nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Os trabalhos desenvolvem-se com parcerias diversas. Acha-se elaborado um Projeto Orgânico dos Cursos de Licenciatura, com previsão de implantação em 1997. Elaborou-se uma proposta básica comum às licenciaturas previstas (Biologia, Matemática e Física), a partir de uma discussão do ensino dessas disciplinas e sua importância social, bem como face às mudanças e inovações no cenário mundial. É uma proposta metodológica e curricular feita a partir de uma revisão crítica dos padrões tradicionais. Os cursos são concebidos como construções de redes de conhecimentos curriculares em interação com a rede de conhecimentos do aluno, envolvendo vivências, reflexões, práticas e pesquisas que espera-se gerem ressonâncias sobre o saber, o agir e o ser dos licenciandos. A concepção curricular contempla duas dimensões - a articulação reflexão-ação e a articulação pesquisa-docência - e sustenta-se em alguns eixos fundamentais: o saber a ser ensinado, entendido como um conhecimento em ação; o professor em sua inserção no contexto; o aluno em sua imersão no contexto; as relações professor-aluno; as relações aluno-saber a ser ensinado; relações professor-aluno-saber a ser ensinado. Fazem parte de cada curso os projetos temáticos e a dimensão psico-pedagógica. Nesta dimensão curricular os objetivos são: desenvolver conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano, em articulação com as habilidades necessárias ao exercício da prática do professor; provocar e exercitar a integração das diferentes áreas de formação, promovendo a articulação teoria-prática, a partir do confronto com os saberes revelados nas abordagens teóricas que fundamentam a área pedagógica; diversificar as atividades de formação; incentivar experiências de investigação; favorecer o desenvolvimento de competência facilitadoras das relações interpessoais e de autoconfiança nas ações de ensino.

Algumas questões metodológicas devem ser ajustadas tanto para as atividades à distância, que constituem a essência do curso, como às presenciais. Trata-se da proposição de se trabalhar com a memória educativa do aluno, ou seja suas próprias experiências educacionais como aluno que foi no ensino fundamental e médio. Considera-se importante que o licenciando tome consciência dos modelos que incorporou e os analise criticamente, num sentido construtivo. Também importante é o desenvolvimento de modelos pedagógicos de trabalho em sala de aula, que possam servir de referencial para sua prática. Ao longo do curso desenvolver-se-á levantamento de expectativas dos alunos quanto à dimensão pedagógica para que se possa ir adequando o curso às necessidades concretizadas.

Cada curso deverá iniciar-se por uma sensibilização à forma de trabalho à distância da UnAB (Módulo I - Aprendendo sobre o Aprender - APA), havendo também um módulo de sensibilização à área, em articulação com o primeiro módulo (Módulo II - Educação para a Ciência - EPC). Este trabalho terá a duração de três meses e, a seguir

os cursos adquirem caráter anual, com disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas poderão ser divididas em módulos, com tópicos relevantes para a temática. Poderão ser realizados simultaneamente ou em seqüência. A cada módulo serão atribuídos créditos de acordo com o tempo esperado para seu desenvolvimento. No Projeto Orgânico detalham-se também diretrizes para as disciplinas visando coerência de enfoque e de trabalho, e continuidade e articulação entre as atividades curriculares. Cada proposta de área específica - Ciências Biológicas, Matemática e Física - cuidou de discutir um perfil de professor para a área, e de detalhar a estrutura e metodologias dos trabalhos, as ementas e o fluxograma de execução.

Ações na Universidade Federal de Minas Gerais

Também a Universidade Federal de Minas Gerais experimenta nova estrutura curricular na licenciatura em Química, com características semelhantes à experiência em Física da UFMT, privilegiando uma sólida formação nos conteúdos específicos (mais da metade do curso é comum com o bacharelado), mas integrando o pedagógico com maior intensidade e distribuição no tempo, introduzindo ainda as disciplinas História da Química e Química e Meio Ambiente. O importante, do ponto de vista da formação de professores é que há investimento direto e *forte no estudo e discussão de técnicas e métodos de ensino, estruturação de programas e currículos, análise e elaboração de textos e materiais didáticos, análise de projetos de ensino.*

A Nova Licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro

O Conselho de Ensino de graduação da UFRJ aprovou resolução que definiu novas normas para o funcionamento das licenciaturas. Nesta resolução (02/94) abandona-se o esquema “3+1” e fica clara a determinação de atuação dos diversos setores responsáveis pelos licenciandos de forma co-responsável, interdisciplinar e concomitante. Determina-se a inclusão de atividades extracurriculares integradas às curriculares com planejamento e forma de execução que será acompanhada pelas Coordenações Setoriais de Cursos.. A estrutura dos cursos deve ser flexível de modo a permitir escolhas de conteúdos disciplinares complementares não pertencentes ao núcleo de formação básico ou ao núcleo de formação profissionalizante. Cada Prática de Ensino ficará sob a *responsabilidade de uma equipe multidisciplinar de professores*, constituída, no mínimo, por um professor da unidade de conteúdo específico, um professor da educação, e pelo supervisor local de estágio. Estes devem estar desenvolvendo atividade docente em 1º ou 2º grau na área específica, ter conhecimento das exigências e necessidades para a formação de professores em sua Prática de Ensino, devendo participar da elaboração do Plano de Estágio, bem como de forma efetiva, de seu acompanhamento e avaliação.

Para atender ao aspecto relativo ao aumento do número de alunos formados em licenciaturas nas áreas das ciências criaram-se cursos noturnos, dentro das novas características, e o impacto desse aumento se fez sentir positivamente ensejando profunda discussão e decisões em relação à qualidade destes cursos. A solidificação

dos estágios foi um dos aspectos abordados propondo-se convênio com a Secretaria de Educação ampliando a rede conveniada para a realização dos mesmos. Propõe-se também a criação de um curso de Especialização em Orientação de Estágios em Ensino de Ciências para professores em atividade na rede, a ser oferecido pelos institutos básicos e a área da educação. Com este curso estes professores terão melhores condições de assumirem a função de supervisores locais de estágio. Procura-se assim garantir a qualidade da formação dos futuros professores com a adequada formação e envolvimento de todos os participantes do processo.

Nesta linha de trabalho, da atenção que essa Universidade está tendo para com a formação de professores, as Comissões Setoriais de Curso do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza e do Centro de Letras e Artes propuseram a implantação de um *Laboratório Integrado para a Prática de Ensino* dos cursos da Nova Licenciatura. Este Laboratório voltado para a formação de professores configura-se como um espaço multiuso, convenientemente equipado, para contato com materiais diversificados de ensino, discussões, estudos, criação e vivências de aulas experimentais nas diversas áreas participantes do Laboratório. Nele poder-se-á, em ambiência adequada, multidisciplinar e multifocal, gravar aulas, entrevistas, produzir vídeos, realizar simulações e experiências diversas, etc.

Nessa linha se insere o projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro na licenciatura em Química, que, tendo as características das experiências da UFMT e UFMG, amplia para a inclusão de disciplinas de formação mais geral, aumentando a carga horária, tanto para disciplinas de conteúdo específico como para as pedagógicas, o que eleva para cinco anos a sua integralização no período noturno. Esta licenciatura em Química se insere no Centro de Ciências da Matemática e da Natureza, onde se desenvolve a licenciatura em ciências, compreendendo Química, Física, Matemática e Biologia. A formação pedagógica é desenvolvida ao longo de todo o curso, concomitantemente com as disciplinas específicas. O número de horas de estágio foi ampliado e espera-se com estas modificações alterar o perfil dos professores formandos destas áreas.

O aluno das licenciaturas fica vinculado à sua área específica mas, em todos os trabalhos com as licenciaturas há integração dos trabalhos com a Faculdade de Educação. Está-se articulando pares de disciplinas em esboços de projetos-piloto alimentados pela discussão do *lugar de professor*. Alterações importantes foram feitas também na licenciatura em educação física e iniciam-se mudanças na licenciatura em letras, dentro do quadro geral das novas propostas da universidade para suas licenciaturas.

Objetivando o embasamento de todas as atividades que constituem a formação de professores, a Faculdade de Educação instituiu em sua Central de Estágios o *Núcleo do Ensino da Pesquisa e da Pesquisa do Ensino*, como forma de promover a concretização das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e alunos. O

objetivo é sustentar novas propostas a partir da relação ensino-pesquisa, tentando superar a dicotomia teoria-prática e favorecer a articulação graduação/pós-graduação.

Quanto ao curso de Pedagogia na UFRJ, teve um novo currículo implantado em 1992, o qual tem sido objeto de avaliação sistemática, com resultados positivos. No lugar das especialidades (administração escolar, supervisão e orientação educacional) o novo currículo se centra no exercício do magistério, com habilitações em: a) magistério para as séries iniciais de 1º grau; b) educação pré-escolar; c) magistério das disciplinas pedagógicas do ensino normal. As antigas habilitações correspondem atualmente a cursos de pós-graduação em sentido amplo.

Um caso: a licenciatura em Matemática na UNICAMP

Realizou-se uma reformulação global na licenciatura em Matemática na Universidade de Campinas introduzindo-se a idéia de desenvolvimento de projetos integrados - projetos de ensino - como forma de superação da desvinculação entre formação especial e pedagógica. O movimento básico foi o de evitar a desvinculação da formação especial e da pedagógica que se instala pela falta de integração na universidade das diferentes áreas envolvidas na formação de professores, e nas escolas superiores isoladas pelo esquema rígido de disciplinas e do trabalho horista dos docentes fontes de dificuldades para se desenvolver um projeto pedagógico para os cursos.

Na proposta da licenciatura em matemática na Unicamp, para superar o efeito perverso da própria forma como os departamentos se estruturam e trabalham, foi organizado um currículo integrado no qual o conceito de bloco de disciplinas dá o eixo em torno do qual se desenvolve esta integração. No bloco levam-se em conta tanto as exigências mínimas legais existentes para as licenciaturas, como as condições do ambiente educacional em que os futuros professores irão exercer sua atividade de docência. No início do semestre letivo as atividades a serem desenvolvidas no bloco são planejadas em conjunto pelos alunos e pelos professores responsáveis das áreas da matemática e da educação. Nesse momento são escolhidos os temas para o desenvolvimento dos projetos que serão objeto de estudos e ações e são sistematizados os encontros de trabalho. Por exemplo, no que se convencionou chamar de Projeto Integrado I, os alunos produzem projetos de ensino para o 1º grau orientando-se pelas sugestões contidas nos Guias Curriculares da Secretaria de Educação. Os professores do Instituto de Matemática orientam os alunos com relação ao aprofundamento dos conceitos referentes aos temas escolhidos e os professores da Faculdade de Educação orientam os alunos quanto ao estudos das diferentes possibilidades de abordagens didáticas, implicando orientações de teorias de desenvolvimento da criança e adolescente, teorias da aprendizagem, questões sociológicas, de antropologia cultural, etc. Alunos e professores têm encontros conjuntos semanais sistemáticos - grupos de alunos com os professores orientadores (da matemática e da educação). Estes encontros garantem uma integração real entre as áreas uma vez que neles, conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos são abordados conjuntamente. Ao final do bloco, os alunos apresentam

seus trabalhos e os discutem no coletivo. Quando os alunos atingem o terceiro e quarto semestres tomam contato com os alunos das escolas de primeiro e segundo. graus da rede de ensino e fazem análises, à luz deste contato de suas propostas pedagógicas. Então, tem-se: Projetos Integrados I e II e Grupos de Trabalho I e II, desenvolvidos interdisciplinarmente. Esta postura mantém-se nas demais disciplinas do curso. Na disciplina História da Ciência I analisa-se o ensino da matemática fundamentado na dimensão histórica da matemática como ciência, mostrando seu papel no desenvolvimento de teorias e formas de ensino. Em História da Ciência II, trabalha-se uma síntese envolvendo a história da matemática e a dimensão psicológica, filosófica e sociológica do conhecimento. Nas Práticas de Ensino os licenciandos vão executar os projetos elaborados e trabalhados nas diferentes disciplinas que percorreu em seu curso, pela prática instrumental supervisionada no 1º e 2º graus.

Propostas na UNIJUÍ

Na Unijuí está em processo uma discussão para a revitalização dos cursos de licenciatura, em estágios diferenciados. O processo mais avançado é o do Departamento de Pedagogia, que já vem experimentando uma nova proposta de estrutura e trabalho tomando a própria pedagogia - entendida como ciência que se constrói no coletivo dos educadores - como eixo de referência e articulador do processo formativo, através de temas ou questões-problema, sendo que, cada semestre letivo funciona como uma unidade básica do ensino. Como explicita Marques (1992), essa tematização "não é uma mera relação de assuntos a serem abordados de acordo com a ementa de cada disciplina, em pré-definição estabelecida de vez. As questões que se erigem em interrogações propostas à discussão, a partir do entendimento e da ação suscitados pelas práticas educativas, não se agregam simplesmente por justaposição, mas se entretecem na trama das relações conceituais que supõem e que originam... As linhas curriculares se definem na programação do curso e se redefinem retomadas de continuo pela reflexão e ação vigilantes do Colegiado do Curso." A definição das turmas (por semestre ou por ano) de alunos e do grupo de professores que irá interagir com cada uma dessas turmas de "forma regular/sistemática, orgânica e unitária, cria a unidade de trabalho necessária e o sentido das co-responsabilidades assumidas." Esta forma de trabalho vem dando uma configuração diferente ao curso de Pedagogia que passa a ter objetivos e metas claras dentro de um trabalho integrado do conjunto de professores e alunos.

O curso de formação de professores - UFF / Angra dos Reis

A Universidade Federal Fluminense vem desenvolvendo um curso de formação de professores em convênio com o município de Angra dos Reis com características integradoras e currículo totalmente repensado em função de metas claras quanto à população atendida, com seu eixo orientado pela pesquisa e prática pedagógica (Alves e Garcia, 1992). Seus fundamentos, estrutura e funcionamento podem fornecer elementos para reflexão e proposição de novos enfoques na formação de professores. Nasceu, conforme descrevem as autoras citadas, de uma discussão coletiva de um

grupo de professores e foi delineada em parceria com representantes da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, visando o desenvolvimento de um curso de Pedagogia prevendo a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos, do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, do professor de disciplinas pedagógicas da habilitação magistério-2º grau, do administrador educacional, do orientador educacional e do supervisor educacional. Partiu-se, para a concretização das atividades do curso, da definição de uma postura quanto à aquisição de conhecimento, concebido como uma busca permanente, admitindo-o como algo prático, que se constrói pela atividade dos sujeitos, os quais pela sua experiência se relacionam com os objetos. Logo, conforme colocam as autoras citadas, a prática social é trazida como direcionadora da prática pedagógica, uma vez que a apreensão da realidade exige algo muito além do que nos fazem ver os olhares fragmentários da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige uma articulação adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares. Visando romper com a separação teoria-prática, em que tradicionalmente nos cursos a teoria precede a prática que vem a se dar tardiamente nos estágios, optou-se por tomar a pesquisa que, perpassando todo o curso poderia vir a garantir uma constante relação teoria-prática, através de uma apropriação refletida da própria prática. Tudo isto vinculando-se sempre a uma visão de totalidade quanto aos aspectos formativos destes profissionais, considerando-se as várias esferas, ou seja, a das práticas pedagógicas cotidianas, a das práticas políticas coletivas, a das ações governamentais e as da pesquisa em educação.

O currículo proposto para este curso tenta apoiar-se em uma lógica de desenvolvimento de conteúdos de complexidade crescente, com variação de percursos, articulação e construção coletiva. A proposta curricular configura-se como uma espiral aberta onde generalidades e especificidades de formação se entrecruzam, com momentos de síntese traduzidos por seminários interdisciplinares, com a participação de todos, professores e alunos, e outros que possam enriquecer o processo. Consideram-se obrigatórias todas as disciplinas do curso dado que são indispensáveis para a formação. A possibilidade de opções se apresenta nas escolhas dos conteúdos e métodos das disciplinas, do que vai ser pesquisado, e das atividades específicas das habilitações, bem como das atividades culturais a serem desenvolvidas. Como as autoras citadas ao apresentarem a experiência mostram, todas as ações desenvolvidas no curso “ganham concretude na proposta de um aglutinador curricular” que é o chamado Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas (NEAP). Conforme detalham, os NEAPs se estruturam conforme os seguintes temas disciplinares: 1. Educação e Sociedade: análise de estrutura e conjuntura e suas relações. 2. Educação, história e conhecimento: o processo histórico de construção coletiva do conhecimento e de privatização deste. 3. Visões de mundo e o ensino das ciências: a ciência como espaço de disputa e a importância da socialização do conhecimento científico. 4. Educação popular e trabalho: o papel central do trabalho na história dos homens e a apropriação privada dos seus resultados. 5. Alfabetização e linguagens: a apropriação de diferentes linguagens como possibilidade de acesso ao conhecimento de afirmação de um discurso autônomo. 6. A construção cotidiana da escola: o conflito entre o público e o privado na escola e a reorientação curricular. 7. O cotidiano da escola e da sala de aula:

a escola como espaço possível de construção de novas relações e novos saberes. 8. Práxis pedagógica I: a teoria e a prática no ensino fundamental. 9. Práxis pedagógica II: a teoria e a prática no ensino fundamental. 10. Práxis pedagógica III: a teoria e a prática dos profissionais da educação. 11. Práxis pedagógica IV (por habilitação): o cotidiano do ensino fundamental, o cotidiano da pré-escola, o cotidiano da escola normal, o cotidiano da administração educacional, o cotidiano da supervisão educacional, o cotidiano da orientação educacional. 12. Pesquisa. 13. Atividades culturais.

Coerente com a concepção de conhecimento subjacente ao curso, a avaliação é entendida como um processo contínuo e coletivo, redirecionador da prática pedagógica. Professores e alunos participam da hetero e da auto-avaliação, da avaliação do processo e dos resultados atingidos, e refletem sobre as dificuldades individuais e coletivas. Ao final de cada NEAP, professores e alunos avaliarão os sujeitos do processo (alunos e professores), o próprio processo (metodologias, conteúdos, relações, articulação teoria e prática, conteúdo e método, articulação vertical e horizontal etc.) e a produção individual e coletiva. A avaliação, tal como concebida no projeto, constitui-se em possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico e criador, condições consideradas indispensáveis à formação do profissional de educação.

O colegiado do curso e o da unidade propuseram a adoção do regime experimental (artigo 140 da LDB/1961) para o curso em Angra dos Reis.

A experiência do Fórum de Licenciatura da USP

Gostaria de trazer mais extensamente aqui, ainda como ilustração do que vem ocorrendo nos vividos institucionais, a experiência ocorrida na Universidade de São Paulo, onde se organizou a partir de 1990 o Fórum das Licenciaturas. Neste Fórum desenvolveram-se vários encontros, com a criação de vários grupos de trabalho e elaboração de muitos documentos e propostas, culminando em 1992 com uma Resolução sobre a reestruturação dos cursos de licenciatura nessa universidade, que procura consubstanciar as conclusões e sugestões do Fórum discutidas nas várias instancias colegiadas. Foi um movimento que envolveu todos os segmentos ligados às licenciaturas, dos Institutos básicos às diferentes Faculdades, com a participação de centenas de docentes das mais diferentes unidades.

Na apresentação do Volume III dos trabalhos do Fórum, a Comissão Organizadora assim se expressa: "A partir da instalação do Fórum, em novembro de 1990, as discussões sobre a licenciatura tomaram fôlego, impulsionadas, sem sombra de dúvida, pela amplitude e ousadia das sugestões contidas na proposta LIUSP (...) Não tardou para que mais de uma dezena de propostas viessem a se juntar à LIUSP (*Proposta de uma Licenciatura Experimental Plena em Biologia, Física, Química ou Matemática*) formando um conjunto amplo que, nesse momento, representava o pensamento da comunidade sobre o destino, ou melhor, os destinos pelos quais as licenciaturas da

USP poderiam enveredar (...). A diversidade de propostas e a abrangência das questões em pauta exigiram a criação de grupos de trabalho que pudessem analisar sistematicamente todo material apresentado (...)" .

Foram ao todo 14 propostas, cada qual refletindo posicionamentos específicos, abrangendo desde a proposição de uma estruturação completamente nova das licenciaturas na área das ciências (LIUSP), até proposições de apenas pequenos arranjos curriculares na estrutura atual, passando pela sugestão da criação de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, autônomo, tanto em relação aos Institutos e Faculdades, como em relação à Faculdade de Educação. Não só as propostas, em seus fundamentos, estrutura, limites e possibilidades, foram ampla e coletivamente discutidas, como foram trabalhadas questões como: atuação profissional do licenciado; articulação da universidade com as iniciativas de melhoria das condições de trabalho do professor de 1º e 2º graus; estágio; formação em serviço; ingresso nos cursos de licenciatura e evasão; especificidades dos cursos noturnos: formação de professores de 5ª a 8ª séries.

O confronto de posições e interesses foi intenso. Ou seja, trazidos à discussão todos os segmentos envolvidos com o problema, as divergências ficaram bem explicitadas, podendo ser compreendidas. Por outro lado, criaram-se algumas convergências, clarearam-se fundamentos e dificuldades.

O Volume III do Fórum expõe uma *Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura*, como uma síntese do trabalho de todos os que colaboraram nas discussões que se estenderam por mais de um ano. Com a participação intensa dos professores dos diversos institutos e faculdades, inclusive dos *campi* do interior do Estado, evidenciou-se grandes diferenças de abordagem da questão e foram trazidos dados importantes sobre problemas ligados a cada área de conhecimento.

O documento começa por reconhecer a dificuldade e mesmo a *não conveniência de uma única fórmula* para a licenciatura, propondo-se a diversificação através da proposta de uma estrutura básica, aberta e flexível, para servir de suporte comum para o conjunto das licenciaturas, "de maneira a organizar o quadro geral que atende à diversificação." A proposta se pauta pelos seguintes *princípios*: **a.** a licenciatura deve ter um vínculo orgânico com a escola de 1º e 2º graus; **b.** ensino e pesquisa devem permanecer integrados no processo de formação do professor; **c.** cada licenciatura deve ser pensada, na sua especificidade e amplitude, por todas as unidades que contribuem para a sua grade curricular; **d.** deve-se propiciar a cada licenciando uma maior liberdade e responsabilidade na escolha dos componentes e caminhos de sua formação pessoal e profissional; **e.** a interdisciplinaridade e a complementaridade de áreas devem pautar a formação do profissional e do cidadão, com vistas à sua atuação efetiva no mundo contemporâneo.

Quanto à estrutura curricular, sugere-se uma divisão vertical ao longo do curso, repartindo-o em dois grandes blocos, um conjunto básico e outro complementar. O

conjunto básico deve contemplar tanto disciplinas de conteúdo, quanto disciplinas pedagógicas e/ou integradoras, em função da *caracterização do profissional a ser formado*. O conjunto complementar, através de módulos, deve propiciar a flexibilização da formação, abrindo-se campo para experiências curriculares.

Esses módulos podem ter vários formatos. Sugere-se três: *módulo habilitação única* – aprofundamento de estudos em áreas específicas de interesse na formação do docente; *módulo dupla habilitação* – aprofundamento em uma segunda área de conhecimento com afinidade com a habilitação que define o conjunto básico; e *módulo projeto* – corresponde ao conjunto de atividades cuja organização é orientada por projeto individual dos licenciandos, apresentado à Comissão de Cursos com seguimento de um orientador, e, visando a realização de uma monografia. Cada módulo pode ainda diversificar-se internamente segundo opções temáticas. Assim é que, para a USP a Resolução de março de 1992 propõe que "As Unidades Universitárias ficam desobrigadas de seguir um padrão único de estruturação curricular nos cursos de Licenciatura" e que "serão encaminhadas ao Conselho de Graduação tantas modalidades de estruturação da Licenciatura quantas forem as propostas aprovadas pelas Unidades."

Este Fórum interno da Universidade de São Paulo conduziu a uma abertura a diferentes propostas e à multiplicidade de opções, além de abrir campo para negociações as mais diversas no nível dos diretamente envolvidos com a atividade de formar professores nas diferentes especialidades, negociações estas que podem levar a distintas alternativas. Esta flexibilização, se os departamentos e os docentes se empenhassem poderia gerar alternativas mais integradoras dos que as existentes e quiçá menor evasão nestes cursos. Para tanto também é necessário um empenho político-estratégico da reitoria criando estímulos aos departamentos e/ou traduzindo o empenho de partes ou de toda a comunidade universitária.

Uma proposta diferenciada para a Habilitação Magistério em nível de 2º grau

No âmbito da formação para o magistério - pré-escola e 1ª a 4ª séries, desenvolvida a nível de segundo grau, a proposta dos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no estado de S. Paulo é uma iniciativa de grande porte na direção de introduzir um diferencial nessa formação. A proposta de S. Paulo para estes centros diferenciou-se em relação à concepção do MEC quando este lançou o projeto. As ações postas em prática nos Cefams-S.Paulo podem ser sintetizadas como segue:

- a) Recuperação da especificidade da formação do professor das séries iniciais de escolaridade através de uma reordenação e integração do quadro curricular. Isto se obteve pela distribuição mais equilibrada entre a parte comum e a parte diversificada do currículo, com redistribuição geral da carga horária total do curso; maior especificidade da área de didática, com alocação de cargas horárias para o desenvolvimento de conteúdos e metodologias próprias para a formação da criança

pré-escolar e das séries iniciais, com destaque para a alfabetização; unificação de componentes curriculares pertencentes a uma mesma área, para evitar atomização do conhecimento. O enriquecimento curricular obtido foi grande, tendo sido produzidos documentos norteadores quanto ao desenvolvimento dos conteúdos.

- b) Fixou-se a obrigatoriedade integral de 4 anos, o que evita que alunos de cursos os mais diversos se transfiram para esta habilitação nas últimas séries apenas, fazendo uma terminalidade superficial e aligeirada. O entendimento é, como se lê nos documentos, que “um curso profissionalizante como o da Habilitação do Magistério é uma peça articulada como unidade intrínseca e com objetivos de formação a serem alcançados ao seu final.” O Conselho Estadual de Educação regulamentou a questão através de sua Deliberação No. 30/87.
- c) O estágio é atividade desenvolvida desde o início do curso. Para a concretização disto, professores e alunos trabalham em tempo integral, devendo os alunos cumprir 300 horas/ano de estágio supervisionado em pré-escolas e escolas públicas de 1º grau. Aos alunos é oferecida uma bolsa de estudos. Esta bolsa visa dar oportunidade aos que têm necessidade de trabalhar, como condição de sobrevivência, de optarem por fazer este curso de melhor qualidade.
- d) Visando atrair e manter bons profissionais professores para os Cefams, dado que sem bons formadores de professores nenhuma outra intervenção curricular se concretiza, um conjunto de medidas foram propostas, como a presença de um coordenador pedagógico, a previsão de pagamento de horas/aula mais horas/atividade e horas de trabalho pedagógico, disponibilização de recursos materiais e didáticos para apoiar e instrumentalizar o professor. Ponto importante quanto a este aspecto é que a inscrição, seleção e classificação de Coordenador Pedagógico e Corpo Docente é coordenada pelo Grupo de Implementação mediante apresentação de proposta de trabalho.

Há 54 (cinquenta e quatro) Cefams instalados em diferentes regiões do estado, sendo dezenove na grande S. Paulo e trinta e cinco no interior. Envolve um total de 17.672 alunos. As avaliações procedidas sobre seu desempenho mostram muito mais aspectos positivos do que negativos. É uma proposta que iniciada em 1988 tem tido suas qualidades reafirmadas.

Finalizando

Nosso objetivo aqui não é de sermos exaustivos. Muitas outras experiências foram e estão sendo feitas. Por exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria lançou este ano seu programa PROLICEN cujo objetivo é a melhoria de seus cursos de licenciatura conjuntamente com melhoria do ensino das escolas fundamentais e médias da região, através de um trabalho que integra os alunos dos cursos, desde seu início, com a realidade das escolas e as práticas dos docentes dessas escolas, os quais, simultaneamente, são alvo de ações de atualização e aperfeiçoamento por parte da universidade.

No entanto, a maioria das iniciativas encontradas têm um âmbito muito restrito, em geral propostas em uma particular disciplina, várias com apoio do PADCT.

Várias universidades reformularam também seus cursos de pedagogia, muitas delas pondo seu eixo na formação do professor para o primeiro grau tirando o foco da formação de especialistas, ou seja, das habilitações em administração escolar, supervisão e orientação educacional. No entanto, estas mudanças não chegam a se constituir em verdadeiras transformações na medida em que os diplomas têm que se adequar à legislação vigente e às exigências em termos de habilitações específicas para cargos na rede pública e na privada.

Importante é assinalar que experiências bem sucedidas, de amplo espectro, como as de Mato Grosso e Rio Grande do Norte, envolvem um trabalho de parceria e de integração entre diferentes instituições na mesma região: universidades estaduais e federais, secretarias de educação do Estado e dos Municípios, ONGs, etc.

Tanto no que se refere às licenciaturas como aos cursos de pedagogia encontramos propostas variadas implementadas em instituições não citadas aqui. O que desejamos é pontuar a riqueza de propostas com que já se conta, lembrando que seu desenvolvimento não se faz, porém, sem muita discussão e empenho dos docentes nela envolvidos, além do enfrentamento salutar de discordâncias e até de antagonismos. Há um esforço de decisão e vontade de fazer algo, quer da parte de docentes destes cursos, quer da parte gestora, ou seja rompe-se com o “status quo”, e isto custa tempo e esforço diferenciado.

Por outro lado, cabe lembrar que a maioria dos cursos, tanto de pedagogia como de licenciatura, não são oferecidos em universidades onde se gestam as alternativas que encontramos, mas, sim, em instituições isoladas de ensino superior nas quais prevalecem os esquemas tradicionais de formação, em geral sem uso de bibliografia atualizada, para não dizer sem uso de qualquer bibliografia.

VII. UMA REFLEXÃO PROSPECTIVA

1. Premissas

1.1. Ao tecermos este panorama sobre a formação dos professores de 1º e 2º graus com base em dados de pesquisa disponíveis verificamos que o cenário geral não é muito animador. Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento não poderá ser feito apenas ao nível de decretos e normas sob pena de repetirmos mais uma vez um comportamento recorrente em nossa história educacional, pouco produtivo como mostram os fatos. Ele deverá ser feito sobretudo no cotidiano da vida escolar e, para isto, nossa criatividade está sendo desafiada.

1.2. As questões levantadas não têm um sentido em si, mas sim no *cenário* em que vivemos e no cenário que projetamos. As implicações deste quadro só podem ser dimensionadas na medida em que se tem um *projeto* de cidadania, de um modo de ser e viver numa cidade, numa região, num país. Ou seja, elas adquirem sentido diante das necessidades que se colocam face ao que queremos ter como nação, como espaço e formas de existência como seres humanos. Se queremos a construção de uma democracia plural numa nação que se coloque diante das demais ombro a ombro, é preciso reconhecer **primeiro** que isto só é possível com cidadãos capazes de se informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho, dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. E, **segundo**, que isto não se alcança sem um sistema educacional adequado, e, decorrência disto, *sem professores capazes de construir com as novas gerações estas qualidades*.

1.3. Considerando as alterações profundas que ocorrem a nível mundial na dinâmica social, provocadas por mudanças nas formas e relações de trabalho, e considerando que, como parte integrante desse processo seria de todo desejável que dele participássemos não como sujeitos mas, como *agentes* capazes de interagir e criar também alternativas para as novas formas de relações na produção de nossa sobrevivência social e cultural, não podemos nos furtar a encarar de frente as questões de educação. Necessário é reconhecer que não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por desenvolver este ensino.

2. Idéias norteadoras

A formação dos licenciandos e as perspectivas de formação dos professores de 1ª a 4ª séries paulatinamente também em nível superior, coloca o foco de atenção nesse nível de ensino. Vários analistas nacionais e internacionais têm apontado as mudanças requeridas no ensino superior em função das novas condições sócio-histórico-culturais que vivenciamos. Se os anos 70 e 80 caracterizaram-se pelo aumento da diversidade

das carreiras de graduação de acordo com o campo de estudos, pelos esforços de preservação da qualidade no processo de expansão deste nível de ensino, e pela mudança do papel do ensino superior no que se referia às atividades intermediárias no âmbito do trabalho, adentra-se os anos 90 com novas e prementes necessidades: maior aprofundamento intelectual, capacidade de desenvolvimento de novas formas de utilização do conhecimento, rompimento das barreiras na divisão das áreas de conhecimento e trabalho, maior complexidade em vários aspectos do mundo do trabalho e da vida em geral requerendo ampliação de competências e de seu nível de domínio.

As discussões que levam em conta os desafios sócio-econômico-culturais da atualidade e possivelmente do futuro próximo, mostram alguns aspectos a serem considerados pela educação, sobretudo nos níveis médio e superior, e sobretudo na *formação de formadores*.

Estes aspectos podem assim ser resumidos:

2.1. Precisa-se preparar para que se tenha condições de desenvolvimento de aprendizagens durante toda a vida, ou seja, criar habilidades de aprendizado contínuo.

2.2. Flexibilidade é condição para que se possa realocar e redirecionar recursos de modo a responder a exigências emergentes e às mudanças sociais.

2.3. A flexibilidade precisa instituir-se em vários níveis: no currículo propriamente dito, na estrutura das instituições e departamentos, nas normas regulamentares, que devem ser apenas as absolutamente necessárias e de características amplificadoras e não restritoras.

2.4. Considerar e trabalhar aspectos ligados à socialização, à participação, à cooperação e integração.

2.5. Mostra-se indispensável a aquisição de uma base de domínio específico de conhecimento, bem organizada, porém flexível. Ela é a base das possibilidades de transdisciplinaridade.

2.6. Domínio ampliado de fatos, símbolos, algoritmos, conceitos e regras que são a base de um certo campo de conhecimento.

2.7. Utilização e construção de métodos heurísticos, isto é, métodos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação.

2.8. Utilização de procedimentos didáticos que propiciem o desenvolvimento de motivação e de habilidades de busca, de aproximação de problemas, de caminhos diversificados, sistemáticos de abordagem de questões.

2.9. Estímulo e desenvolvimento de reflexão meta-cognitiva, o que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento.

2.10. Trabalho com componentes afetivos, integrativamente aos cognitivos e meta-cognitivos, tais como atitudes, crenças, emoções ligadas aos objetos e processos de estudo.

2.11. Desenvolvimento de disposições em direção a metas, que envolve sensibilidade a situações e inclinação para agir na direção de soluções.

3. Implicações das análises apresentadas

As análises que apresentamos sobre as condições e a dinâmica que impulsionam o cotidiano das escolas formadoras de professores, face às premissas e idéias norteadoras colocadas, mostram-nos que é necessário:

3.1. *Repensar e reconstruir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem e, a serviço do quê e de quem realmente está voltado.*

Este ponto, em particular, merece discussões tanto a nível nacional como em cada particular estado a fim de que se possam definir possibilidades de ações quer de abrangência mais geral, quer de abrangência situada em cada região do país. Não se deve pensar em modelo único. Talvez delinear-se um arcabouço básico, flexível que tomará corpo diferenciado em diferentes lugares e condições, flexível também para acomodar mudanças que se mostrarem necessárias com o decorrer do tempo e as próprias mudanças de condições locais. Neste sentido, o atual texto da LDB, em tramitação, nos oferece uma inspiração básica muito frutífera se não for enclausurado por legislações e normas paralizantes.

A idéia de se ter como *horizonte* a formação de todos os profissionais de educação em nível superior, inclusive os professores de 1ª a 4ª séries, deve ser considerada com seriedade. Esta passagem pode ser feita de modo planejado, paulatino e com qualidade.

A possibilidade de se ter *institutos de educação, em nível superior*, específicos para a formação de docentes de 1º e 2º graus abre alternativas para romper com os problemas crônicos constatados reiteradamente ao longo do tempo quanto à desintegração e fragmentação dessa formação dentro das estruturas dos cursos superiores e das universidades, bem como oferecer espaço à superação do aligeiramento na formação pedagógica que nos esquemas atuais só vem sendo reforçado. Corre-se o risco, é claro, de repetir aqui os vícios dos esquemas institucionais atuais. Por isto esta nova possibilidade deve ser implantada, se o for, mediante cuidados pedagógicos específicos, tendo como eixo um projeto pedagógico e não projetos departamentais ou

disciplinares. Ou seja, o perfil do profissional a se formar e as condições para esta formação devem guiar a montagem dos institutos e não a distribuição de “cadeiras”, cargos etc.. A modelagem estrutural e administrativa destes institutos deve atender a um *projeto pedagógico básico*, com flexibilidade para mudanças que se fizerem necessárias no tempo, e não ao contrário. A seleção do pessoal de ensino, dos que vão formar os futuros professores, também deve ir além do formalismo e se pautar por aspectos como experiência no ensino de 1º e 2º graus, capacidade de participação na construção e adesão a uma proposta pedagógica, sólidos conhecimentos em área específica. Sobre estes aspectos ricas sugestões são encontradas nas iniciativas diferenciadas que já descrevemos neste trabalho, as quais podem alimentar propostas para estes novos institutos.

3.2. Atribuir salários e carreira minimamente dignos, tanto para os docentes dos cursos de formação como para os futuros professores de 1º e 2º graus

Sob este aspecto não há o que se alongar. Há que se encontrar saídas para esta questão. Uma delas se coloca com a emenda constitucional nº 14. Outras precisam ser buscadas no interior dos próprios orçamentos dos estados e municípios, no equacionamento de prioridades para o setor educacional, em parcerias, etc.

É preciso ter em mente que, a despeito dos discursos em contrário, a pesquisa e os trabalhos em recursos humanos mostram que há íntima relação entre auto-estima e auto-realização com motivação e bom desempenho. Salário e carreira são fatores que contribuem para a construção destes traços e da auto-imagem podendo ter papel deletério no trabalho cotidiano dos docentes. Não há como pensar qualidade de ensino e exigências quanto ao desempenho dos professores com a situação salarial atual.

3.3. Criar exigências quanto à formação dos formadores e gerar formas de orientação aos professores que atuam na habilitação de professores

Os próprios docentes dos cursos de formação de professores, para qualquer nível e modalidade, precisam sofrer um processo de seleção adequado, um tanto diferenciado em relação ao que se faz, especialmente nos cursos superiores e nas universidades. Já abordamos a questão no item 1 deste tópico. Quanto aos professores em exercício seriam desejáveis programas de apoio sob a forma de acesso a materiais didáticos variados, livros de apoio diversificados, de caráter específico e de cultura geral, multimeios educacionais, e, programas de educação continuada com finalidades específicas.

3.4. Preparar professores para áreas profissionalizantes, dado que há quase total ausência de professores habilitados.

A questão não é partir para a criação de um número indiscriminado de habilitações de especificidade duvidosa mas, assegurar a formação por grandes áreas, numa concepção abrangente e flexível, em consonância com as novas exigências que se colocam no

mundo do trabalho. Também é preciso cuidado com soluções emergenciais que podem ter eficácia duvidosa criando situações indesejáveis, às vezes irreversíveis.

Como já salientamos acima, se a atualidade demanda aprofundamento intelectual, este só se concretiza para além das especializações estreitas, com o desenvolvimento de capacidades para novas formas de utilização dos saberes, com rompimento das barreiras na divisão das áreas estritas de conhecimento e trabalho. Com estas condições é que se pode atender à maior complexidade em vários aspectos do mundo do trabalho e da vida em geral, que estão demandando ampliação de competências e de seu nível de domínio.

3.5. Dar novos sentidos aos currículos e trabalhos escolares.

Sob este aspecto os estudos sobre os cursos de formação de professores, tanto em nível de 2º como de 3º grau, analisados, apontam as seguintes críticas comuns :

- ausência de clareza de objetivos e identidade curricular, com problemas de discrepâncias nos programas de estudo, e de inadequação de conteúdos;
- métodos inapropriados de ensino dentro dos próprios cursos ;
- ausência de coordenação entre as diferentes instâncias responsáveis pelos cursos e entre os docentes do curso;
- rigidez na distribuição das disciplinas, desintegração entre seus conteúdos e poucas análises críticas intra-cursos;
- ausência de intercâmbio entre instituições para troca de experiências;
- carência de bons cursos de especialização e aprofundamento ;
- carência de integração da pesquisa na formação e da formação em pesquisa.

Constata-se, por parte dos docentes dos cursos que formam professores, desconhecimento da própria estrutura curricular formal do curso em que sua disciplina se acha inserida. Este desconhecimento se amplia quanto ao porque uma dada disciplina é dada em tal ou qual momento e com aquele programa, e, quais as relações dela com as demais disciplinas no mesmo nível e com as hierarquicamente anteriores ou posteriores. Falta uma verdadeira visão curricular, e, assim, cada disciplina adquire um caráter de todo quando é apenas parte.

O entendimento sobre currículo entre os docentes, especialmente os de cursos superiores, é limitado, com conceitos de senso comum. Por exemplo, entende-se por currículo uma coleção de disciplinas, ou um conjunto de conteúdos. Outros avançam e o entendem como um encadeamento de disciplinas e práticas. Porém, o conceito de currículo transcende esse entendimento do cotidiano. Conceitualmente pode ser compreendido como um meio *articulado e intencional* de formação e desenvolvimento de pessoas, um conjunto de vivências educativas integradas desenvolvidas para

facilitar a exposição das novas gerações aos conhecimentos, artes, artesanais e tecnologias selecionadas dentre as produzidas nas culturas humanas. Estas vivências não se criam e nem se produzem num vácuo, mas sim em lugares específicos, em contextos e tempos históricos determinados, tomando sentido não pelas estruturas formais mas pelas relações vividas face a face nos contextos de ensino. Assim, a experiência curricular implica a apreensão e compreensão de significados, valores, hábitos, idiosincrasias e atitudes que perpassam os meios e os conteúdos com que se trabalha.

Também, ao tratar de questões curriculares, devemos considerar que na formação de professores defrontamo-nos com: *a.* o conteúdo específico das áreas de conhecimento, suas lógicas e epistemologias próprias, seus fundamentos, suas linguagens, suas pesquisas e suas progressões específicas; *b.* com as formas de comunicação necessárias aos processos de ensino; *c.* com as questões de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens; *d.* com o contexto de vivências destes alunos e seus vínculos culturais. A questão curricular é: *como criar condições de combinar e integrar aquilo que é essencial na produção das ciências, das humanidades e das artes, em suas características específicas, com os reclamos do ato de ensinar num dado contexto, com um grupo específico de aprendizes.* Como trabalhar comunicacionalmente de modo a criar condições de aprendizagens efetivas e significativas? Para isto é preciso saber combinar, em função de metas pedagógicas e de um plano pedagógico, os quatro quesitos acima apontados.

Cabe levar em conta neste ponto que orientações curriculares vinculam-se a objetivos educacionais e vocação de cada nível e modalidade de ensino e áreas disciplinares. A discussão de currículos para a formação de professores passa por decisões quanto ao grau de especialização que se deseja, se os campos de estudo devem ser delimitados por disciplinas ou por modelos inter, multi ou transdisciplinares, se se deve privilegiar diretamente a formação na direção ocupacional ou vincular-se mais a propiciar enriquecimento cultural mais amplo, se se pretende propiciar desenvolvimentos para além do nível de habilidades cognitivas, acadêmicas ou ocupacionais, etc. *Cada uma destas questões demanda uma resposta concreta no sentido de que, o que se tornar afirmativo, deve ser tornado factível,* caso contrário o currículo a ser proposto ficará no nível da retórica apenas, sem nenhum impacto sobre a realidade do dia a dia escolar. Ou seja, opções de orientação curricular devem ser passíveis de serem traduzidas em atos didáticos e isto deve ser claramente mostrado.

Perspectivas político-filosófico-sociais são fundamentais para dar sentido a uma proposta curricular e fundamentar a maneira de concretizá-la. O currículo assenta-se no ato de por em ação os processos cognitivos e sócio-afetivos dos envolvidos na atividade concreta de ensino. Não é possível trabalhar questões curriculares, quando se trata de dar suporte a situações concretas e específicas de ensino, sem uma orientação quanto aos processos de aprendizagem.

Pesquisas atuais em psicologia cognitiva (Glaser e Chi, 1988; De Corte, 1995; Cobb, 1994) podem nos oferecer algumas contribuições para concretizar ações curriculares mostrando características importantes relacionadas ao desenvolvimento de domínios de habilidades e competências. Estas características, que podem ser trabalhadas tanto nos cursos pré-serviço como na educação continuada, podem ser assim resumidas: *perceber os grandes padrões de sua área de trabalho e estudos, representar problemas em nível de profundidade e resolver problemas com pequena margem de erro, memória, organizar condições de ter tempo suficiente para analisar uma questão com qualidade, motivação e geração de condições para auto-aprendizagens e desenvolvimento pessoal.*

Todos estes elementos podem ajudar na proposta de novas concepções curriculares contribuindo para a superação de alguns dos problemas constatados no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. No entanto se este aspecto - currículo concebido como ação - ficar intocado qualquer outra ação não conseguirá introduzir mudanças substantivas no quadro constatado de desqualificação da formação de professores.

3.6. *Desenvolver e disseminar materiais de apoio teórico e técnico para os docentes dos cursos de formação de professores em todas as modalidades e áreas: manuais básicos de qualidade, livros de referência, vídeos, slides, jogos, kits, laboratórios, etc.*

A necessidade destes apoios é indiscutível. Informação não se obtém por milagre. Renovação de informação também não. É preciso que ela chegue aos docentes dos cursos e aos alunos sob as formas correntes dos suportes comunicacionais de ampla possibilidade de divulgação, dado que, pelo volume de profissionais e alunos a serem atingidos, a informação direta face a face torna-se inviável.

As formas e os conteúdos destes materiais podem ser balizadas pelos princípios colocados no item 5.

3.7. *Estabelecer ao menos uma regulação relativa do fluxo de alunos com a demanda concreta de professores, por região.*

Este aspecto chama para a necessidade de cuidados quanto à criação de cursos. É necessário superar a etapa de criação dos mesmos ao sabor destes ou daqueles interesses particulares mas, criá-los em função de necessidades comunitárias evidentes, com um mínimo de planejamento de necessidades concretas. Isto pode *evitar desperdícios de recursos e desqualificação de cursos.* Neste aspecto cabe observar que, quanto maior a expansão indiscriminada maior a dificuldade de se prover os cursos com docentes devidamente qualificados. Prédios não resolvem o problema de ensino, o que resolve são professores competentes e comprometidos com seu trabalho. E, professores não são produzidos como tijolos, nem montados como casas. É preciso encarar esta questão com maior bom senso.

Quanto a este ponto será necessário que se consolidem entendimentos não só dentro e entre os órgãos executivos na área educacional como nos respectivos Conselhos de Educação, nacional e estaduais, aos quais cabe autorizar o funcionamento de cursos.

3.8. *Desenvolver formação continuada de forma mais consistente, tanto para os professores em exercício nas redes de 1º e 2º graus, como para os docentes dos cursos de formação de professores*

A necessidade de educação continuada faz-se cada vez mais presente, não como já o afirmamos no papel de educação compensatória, mas sim, como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Neste aspecto, ou seja no possibilitar a combinação de formações variadas de diferentes áreas do conhecimento, tem a formação continuada melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual do que a educação pré-serviço. Esta formação tem condições de trabalhar em consonância com novos padrões de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida das pessoas, em particular para o caso em discussão, dos professores. Mas, para cumprir este papel as próprias instituições formadoras e seu pessoal precisam estar conscientes destas questões, integrados às novas perspectivas sócio-culturais e atentos aos sinais de transição e mudança.

O foco desta formação continuada também merece ser redirecionado. Ela deve ser oferecida ao conjunto das equipes escolares e não a professores isolados, preferentemente. Em aspectos específicos de certos conteúdos é claro que estará voltada para determinados professores, mas quanto às questões curriculares, questões de aprendizagem, questões de gestão do cotidiano escolar, etc., não há efetividade em se trabalhar com indivíduos isolados, que não vão trabalhar juntos. A gestação e desenvolvimento de um projeto pedagógico para o curso só pode ser feito interdisciplinarmente pela equipe toda. Nestas condições formação continuada integrada para toda a equipe escolar é imprescindível.

As carências de formação dos professores em exercício nas redes de ensino cujos números se acham detalhados no tópico III deste texto mostram que o desafio não é pequeno. Porém, há que se começar a enfrentá-lo.

4. Uma última palavra

Os pontos que aqui levantamos, fruto da reflexão e da pesquisa de muitos educadores ao longo dos últimos dez anos sobre a formação de professores, parece que precisam

ser considerados com algum cuidado por todos aqueles que se preocupam e que pretendem agir sobre este problema.

O desafio não é simples. Em nosso país a complexidade da questão se amplia dadas nossas condições de ensino, onde boa parte daquilo que é fundamental e que em outras nações já se fez, aqui ainda está por se fazer. O desafio está em *suprir as necessidades não satisfeitas até aqui ao mesmo tempo que se atende aos novos cenários em desenvolvimento*.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Guido. **O Professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986. 156p.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista da ANDE**. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p.39-42, 1994.
- . Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/Cortez: São Paulo, n.93, p.22-31, maio 1995.
- . Prática de ensino na formação de professores: as concepções pedagógicas nas duas últimas décadas (1970-1990). **Tecnologia Educacional**. ABT, Rio de Janeiro, v.22, n.112, p.3-10, maio/jun. 1993.
- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. 103p. (Questões da nossa época, 1).
- ANAIS. VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação - Região Sudeste. Serra Negra, 1995.
- ANDALÓ, Carmen Sílvia. **Fala professora!** Petrópolis: Vozes, 1995, 204 p.
- ANDIFES /CDA. **Desenvolvimento Acadêmico: a busca da qualidade**. Brasília, 1996.
- ANFOPE. **Documento Final: VII Encontro Nacional, Belo Horizonte**, 1996.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- ARAUJO FILHO, Luís Soares de. O Professor: formação carreira/salário e organização política: reflexões por uma organização politicamente competente. **Em Aberto**. INEP, Brasília, v.6, n.34, p.1-10, abr./jun. 1987.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos (org.). **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo: EDUC, 1991. 148p. (Cadernos PUC, 34).
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. **Re-vedo a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo**. São Paulo: 1986. 138p. Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- . **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. 1989.
- BOEKAERTZ, M. Being concerned with well-being and with learning. **Educational Psychologist** 28, 149-167, 1993.

- BRANDÃO, Adelina dos Santos et al. Pesquisando caminhos na formação do educador. **Tecnologia Educacional**. ABT: Rio de Janeiro, v.22, n.112, p.27-33, maio/jun. 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Professor municipal no Brasil**. 1986.
- . INEP. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia**. Brasília: INEP/MEC, 1987.
- . **Formação de professores: perfil da oferta**. Brasília: MEC, 1995. 107p. (Boletim de Indicadores Educacionais, 6).
- BRZEZINSKI, Iria. A Formação do profissional da escola. **Revista da ANDE**. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p.21-9, 1994.
- . Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à Anfope (1992). **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.11, n.54, p.75-86, abr./jun. 1992.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. Formação de Professores de 1ª a 4ª séries: (Escola Normal e Pedagogia). In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994. Águas de São Pedro, **Anais**. São Paulo: UNESP, 1994.
- BURGEN, A. (ed.). **Goals and purposes on higher education in the 21st century**. J. Kingsley Publ., London, 1996.
- CAMPOS, Arlêta Nóbrega Zelante Maryssael de. **A Escola normal paulista: acerto e desacertos**. São Paulo: 1987. 123p. Mestrado - Universidade de São Paulo.
- CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: INEP/PUC-RJ, 1987. 93p.
- CARDOSO, Beatriz. O Cotidiano do professor: a construção de uma prática. **Idéias**. FDE: São Paulo, n. 3, p.61-6, 1988.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). **Formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988. 136p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Educação).
- . **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985. 106p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Educação).
- . Reformas nas licenciaturas: a necessidades de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.11, n.54, p.51-63, abr./jun. 1992.

- CASTELLO BRANCO, Lisandre Maria. **Psicologia para que? a psicologia ensinada e a psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor.** São Paulo: 1988. 243p. Doutorado - Universidade de São Paulo.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994. 124p.
- CHAVEZ RODRIGUES, Justo A.; DIAS PENDAS, Horácio. **Como ensinar a confeccionar esquemas lógicos.** Habana: Pueblo y Educacion, 1988. 20p.
- COBB, P. Constructivism and learning. In: T. Jusen and T.N. Postlethwaite (eds.). **International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press, 2nd. Ed., 1994.
- COLLET, Heloísa Gouvêa; WELLER, Liliana, H. Formação do profissional da escola: avaliação de um processo interinstitucional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** MEC/INEP: Brasília, v.72, n.170, p.94-5, jan./abr. 1991.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Encontro Nacional: documento final, 4.** Belo Horizonte: 1989. 40p.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Reformulação dos cursos de formação do educador. **Cadernos CEDES.** Cortes/CEDES: Campinas/SP, n. 17, p.21-6, set. 1986.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6^a. **Anais.** São Paulo: Papirus, 1992. 5. (Coletânea C.B.E.).
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. **Anais.** São Paulo: UNESP, 1994, 330p.
- CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. **Induccion del magisterio al nuevo modelo educativo: unidad de estudio: proyecto escolar.** Mexico: CONALTE, 1991. 58p. (Experiências Pedagógicas).
- CRESPO, Dilza Cozendey et al. Institutos de educação: uma prática pedagógica inovadora? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** MEC/INEP: Brasília, v.70, n.164, p.35-54, jan./abr. 1989.
- CRUZ, Léa da. Visões e versões a formação de professores. **Tecnologia Educacional.** ABT: Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.64-9, jul./ago. 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisas: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa.** Cortez/Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.97, p.31-45, maio 1996.

- . **O Bom professor e sua prática**. 2 ed.. Campinas: Papyrus, 1992. 182p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DE CORTE, F. Fortering cognitive development: Perspectives from research on leaning and instruction. **Educational Psychologist**, 29, 1995.
- DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.11, n.54, p.23-42, abr./jun. 1992.
- DONATONI, Alaide Rita. **A Formação geral e os estágios nas habilitações específicas de 2º grau para o magistério: Araçatuba**. São Paulo: 1991. 297p. Mestrado - Pontifício Universidade Católica de São Paulo.
- FAVERO, Maria de Lourdes de A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP: Brasília, v.68, n.160, p.254-59, set./dez. 1987.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**. ABT: Rio de Janeiro, v.13, n.61, p.16-26, nov./dez. 1984.
- FERACINE, Luiz. **O Professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990. 87p.
- FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A Causa dos professores**. São Paulo: Papyrus, 1995. 169p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em que direção uma política para a formação de professores? **Em Aberto**, Brasília, MEC/INEP, v.11, n.54, 1992.
- . Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. INEP, Brasília, v.11, n.54, p.3-22, abr./jun. 1992.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI e SILVA. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação-visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-92.
- FUNDAÇÃO CENAFOR. **Escola normal, hoje?** 2. ed. São Paulo: Fundação CENAFOR, 1986. 103p.
- FUSARI, José Cerchi (org.). **O Professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990. 87p.
- . A Formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**. FDE: São Paulo, n.12, p.25-33, 1992.

- FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, n.68, p.70/81, fev.1989.
- GADOTTI, Moacir. A Questão da educação e a formação do educador: aprendendo com a minha própria história. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.6, n.34, p.25-39, abr./jul. 1987.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996. 240p.
- GARCIA, Walter E. et al. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo; Brasília: Cortez, 1991. 83p. (Cadernos SENEBC, 3).
- GATTI, Bernardete A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.6, n.34, p.11-5, abr./jun.1987.
- . A Formação do professor de 1º grau. **Educação e Seleção**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.20, p.79-90, jul./dez.1989.
- . A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, n.81, p.70-4, maio 1992.
- .Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, n.98, p.85-90, agosto, 1996.
- GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Teresa Roserley N. da. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**. CEDES/Papirus: Campinas/SP, v.15, n.48, p.248-60, ago. 1994.
- GDF/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Universidade Aberta do Distrito Federal: Plano Diretor**, 1995
- . **Universidade Aberta do Distrito Federal: Projeto Orgânico dos Cursos de Licenciatura**, 1996.
- GLASER, R.; CHI, M.T.; FARR, M.J. (eds.). **The nature of expertise**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- GODOY, Rodrigo Vera. **Experiências de formación-investigación de educadores polivalentes**. Michoacán: UNESCO/OREALC y CREFAL, s.d. 233p.
- GOIS, Maria do Socorro de. **A Habilitação específica para o magistério no nível de 2º grau: contribuição à redefinição da formação do educador para a escola**

- pública em Cuiabá - Mato Grosso.** São Paulo: PUC/SP, 1990. 143p. Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOMES, Lucia Helena de Andrade. **O Projeto CEFAM: a busca de despertar educadoras: um sonho possível?** São Paulo: 1993. 206p. Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 159p. (Magistério 2º grau).
- GRAVES, Norman J. **Initial teacher education: policies and progress.** Londres: Kogan Page, 1990. 160p.
- GROSBAUM, Marta Wolak; BRUNSTEIN, Raquel Lea; PIMENTEL, Zita Porto. **Formação de professores: o projeto CEFAM em foco.** São Paulo: Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, 1992. 139p.
- KRAMER, Sônia; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** MEC/INEP: Brasília, v.65, n.151, p.523-37, set./dez. 1984.
- LARA, Tiago Adão. **A Escola que não tive... O professor que não fui.** São Paulo: Cortez, 1996. 246p.
- LEITE, Lígia Chiappini M. et al. **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor.** São Paulo: Brasiliense, 1987. 279p.
- LELIS, Isabel Alice O. M. A Formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. **Cadernos CEDES.** Cortez/CEDES: Campinas/SP, n.17, p.27-36, set. 1986.
- . **Formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 134p. (Educação Contemporânea).
- LINHARES, Célia Frazão S. **A Escola e seus profissionais: tradições e contradições.** Rio de Janeiro: Agir, 1989. 147p.
- . A Questão do magistério na educação básica. **Tecnologia Educacional.** ABT: Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.48-53, jul./ago. 1991.
- . Políticas de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. **Educação e Sociedade.** CEDES/Papirus: Campinas/SP, v.16, n.50, p.170-90, abr. 1995.
- LORIERI, M. A. Escola Normal. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2, 1992, Águas de São Pedro, **Anais...** São Paulo: UNESP, 1992.

- LUDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas)**. Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, DF, 1994.
- . Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da ANDE**. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.12, n.19, p.31-7, 1993.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Unicamp, 1993. 333p. (Pesquisa).
- MARANHÃO, Maria Tereza Dutra. **Uma alternativa de formação de professores para o ensino infantil fundamental**. Natal: SECD/IFP, 1996. 55p.
- MARQUES, Mario Osorio. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 1992. 221p. (Educação, 13).
- . A Reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.11, n.54, p.43/50, abr./jun. 1992.
- MARTINS, Maria Angelica Rodrigues. **Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º grau: análise crítica da política de desenvolvimento de pessoal docente do 1º grau na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: 1983. 272p. Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARTINS, Onilza Borges. **A Formação do educador no estado do Paraná**. Curitiba: MEC, 1988. 166p.
- MEC. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**. Comitê Consultivo do Plano Decenal de Educação para Todos e Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, Brasília, 1994.
- MEDIANO, Zélia D. (coord.). **Revitalização da escola normal**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1996. 72p.
- MELLO, Guiomar N. de et al. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 133p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 16).
- MENENDEZ PEREZ, Clara L. **Como puedo ser mejor professor guia**. Habana: Pueblo y Educacion, 1988. 40p.
- MERCADO, Ruth (coord.). **Formación de maestros y pratica docente**. México: DIE, 1988. 110p.
- MEZZAROBA, Solange Maria Beggiato. **Habilitação profissional do magistério: curso de 2º grau: a formação do professor alfabetizador**. São Paulo: 1987. 238p. Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- MINNAERT, A.M.; JANSEN, P.J. The causal role of domain - specific prior knowledge on study skills and curriculum outcomes after five academic years. **Tijdschrift voor Hoger Onderwijs**, 10, 134-142, 1992.
- MINTO, César Augusto. Reinventar a licenciatura. **Revista da ANDE**. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.14, n.21, p.17-26, 1995.
- MORAIS, Gizelda Santana et al. Professores leigos X professores habilitados. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.59, p.15-26, nov. 1986.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A Formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**. Faculdade de Educação - UFRGS: Porto Alegre, v.17, n.2, p.55-61, jul./dez. 1992.
- (org.). **Conhecimento educacional e formação do professores: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1994. 138p. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- NADAI, E. A questão das Licenciaturas: alguns apontamentos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1990, p.96-102.
- NUPES-USP/FCC. **Professores: formação, carreira e salário** - Rel. Semestral, 1995.
- PERKINS, D. N.; JAY, E.; TISHMAN, S. Beyond abilities: a dispositional theory of thinking. **Merrill Palemr Quarterly** 39, 1-21, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau. **Idéias**. FDE: São Paulo, n. 3, p.35-44, 1988.
- Redefinindo a habilitação magistério no 2º grau. **Revista da ANDE**. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.9, n.15, p.37-50, 1990.
- **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994. 200p.
- **A (nova) proposta para Habilitação do Magistério de 2º grau no Estado de São Paulo**. Brasília: INEP/MEC, 1994 (Antecipação).
- O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/Cortez: São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.
- PIMENTEL, Maria da Glória B. **O Professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993, 95p. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

- PORTUGAL. Ministério da Educação. **Necessidades e iniciativas de formação contínua nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário 1987/88.** Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1990. 79p.
- QUIROZ, Rafael (coord.). **Formación de maestros e investigación educativa.** México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1988. 115p.
- RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. **Em Aberto.** INEP: Brasília, v.11, n.54, p.65-73, abr./jun. 1992.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 1993. 86p. (Questões da Nossa Época, 16).
- RODRIGUES, Lídice Fróes; GARCIA, Regina Leite. O Livro didático nos cursos de formação de professores: resultados, questões e perspectivas de uma pesquisa. **Cadernos CEDES.** Cortez/CEDES: Campinas/SP, n.18, p.15-25, abr. 1987.
- RODRIGUES, Neidson; LUCKESI, Cipriano Carlos. Organização escolar e a proposta pedagógica. **Idéias.** FDE: São Paulo, n.15, p.127-33, 1992.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Discutindo a integração curricular nos cursos de formação para o magistério. **Revista da ANDE.** Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p.43-9, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas. **O Projeto CEFAM: avaliação do percurso.** São Paulo: SE/CENP, 1992, 111p. (Avaliação Educacional)
- SEMINÁRIO INTINERANTE DEPENDÊNCIA ECONÔMICA E CULTURAL, DESENVOLVIMENTO NACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. 199p.
- SERBINO, Raquel Volpato et al. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. **Educação e Sociedade.** Cortez, Campinas/SP, CEDES: v.8, n.25, p.129-40, dez. 1986.
- SHOEFELD, A. H. Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In A.A. Grouws (ed.) **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning,** New York, McMillans, 1992.
- SILVA, Eduardo Castro. **La Formación docente en América Latina: desafío que requiere respuesta.** Santiago: UNESCO, 1991, 121p.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. São Paulo: Papyrus, 1995. 130p. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- SILVA, Teresa Roserley N. da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez: n.87, p.31-44, nov.1993.
- SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Por detrás das palavras...: investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: s.c.p., 1993. 182p. Mestrado - UFSC. Centro de Ciências da Educação.
- STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**. INEP: Brasília, v.5, n.32, p.17-25, out./dez. 1986.
- TAVARES, José (coord.). **Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas: linhas de rumo em formação de professores**, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. 533p.
- THERRIEN, Jacques (coord.); DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. 251p. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- UEMAT. **Projeto de formação em serviço e continuada para professores em exercício do magistério: licenciaturas plenas parceladas**. Cáceres, MT, 1996, 21p.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **As disciplinas de seu curso estão integradas?** IV Circuito Prograd, 1996.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Anais**. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: rumo ao século XXI, Águas de São Pedro, maio 1990.
- . I Encontro Setorial dos Cursos de Graduação. **Anais**. Águas de Lindóia, 1995.
- . **Textos geradores e resumos**. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1996.
- USP. **Fórum das Licenciaturas**. vol. 1, 2, 3. 1992.
- VANISCOTTE, Francine. **70 millions d'élèves l'Europe de l'éducation**. Paris: Hatier, 1989. 263p.
- VECINA, Tereza Cristina Cruz. **O Significado do curso de magistério, a nível de 2º grau para suas alunas**. São Paulo: 1986. 203p. Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais**, UFGO/UCGO, Goiânia, 1994. vol. I e II.

WARDE, Mirian Jorge. O Professor leigo, até quando? **Em Aberto**. INEP, Brasília, v.5, n.32, p.1-8, out./dez. 1986.