

# **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais**

Leda Scheibe\*  
Vera Lúcia Bazzo\*\*

*National curriculum guidelines for degree  
courses in Brazil: of regulation to institutional  
projects*

---

\*Professora Emérita da UFSC, doutora em Educação

\*\* Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC.

**RESUMO:** O presente artigo discute a reforma curricular dos cursos de formação de professores da Educação Básica brasileira, em nível superior, a partir de dois campos: o oficial e o institucional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas com base no Parecer do CNE/CP 009/2001, representam os textos oficiais dessa reforma. No campo institucional surgem as propostas de matrizes curriculares para os cursos. Confirma-se o pressuposto de que os dois campos se constituem em instâncias de regulação nas quais se estabelecem mediações entre a legislação, os interesses envolvidos e as concepções postas nos momentos da construção das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos. As diretrizes foram constituídas num campo de negociação entre os diversos atores que dele participaram; a implantação dessas diretrizes envolve, contudo, um outro processo de negociação que se dá no interior das instituições, e que considera apenas em parte as definições oficiais. Conclui-se que o estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura é um processo que, embora não dispense determinações oficiais iniciais, não se efetiva sem a sua institucionalização na prática da formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores para a Educação Básica. Regulamentação e Implantação de Diretrizes Curriculares. Base Comum Nacional.

**ABSTRACT:** This article discusses the curriculum reform of teacher training courses for Brazilian basic education at the college level, from two fields: the official and institutional. The National Curriculum Guidelines for Teacher Training Basic Education in Higher Education, Degree Course, Undergraduate Full (CNE / CP 1/2002), adopted on the basis of the Opinion of CNE / CP 009/2001 represent the official texts this reform. Arise in the institutional proposals for curriculum matrices courses. This confirms the assumption that the two fields constitute instances of regulation in which they establish mediations between legislation, the interests involved and the concepts put in

times of construction of curricular and pedagogical projects. The guidelines were established in a field of negotiation between the various actors who participated; the implementation of these guidelines involves, however, another negotiation process that takes place within the institutions, and considers only the official definitions. It is concluded that establishment of a common basis for national degree courses is a process that, while not official determinations initial dispense, be effective without its institutionalization in practice training.

**KEYWORDS:** training teachers to basic education; regulating and implementing of curriculum guidelines; common base national.

## INTRODUÇÃO

**N**a última década, vimos enfrentando mudanças no cenário da formação docente para a Educação Básica no país, período em que se transita de uma regulamentação aprovada ainda no início dos anos 2000 a sua efetiva implementação nas instâncias formadoras desses profissionais. A reforma educacional brasileira, que teve como marco de referência central a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), continua em curso e o que se percebe é que as instituições de ensino superior adaptam-se lentamente à nova legislação, ou a ela resistem, em especial no que diz respeito às novas diretrizes curriculares instituídas para a totalidade dos cursos existentes. Na transformação do funcionamento de um sistema educativo ocorre uma dinâmica que, segundo Barroso (2005), emana da diversidade de fontes e de fluxos de regulação que se fazem presentes em dado contexto histórico e político. Também Cury (2013, p. 1) alerta para esta dinâmica ao destacar que:

A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas. Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política. Certamente não seria de se esperar que de tantas instâncias diversas e diferentes viesse a se conseguir um consenso a priori.

O artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), que consta do Título VI desta legislação, determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e em Institutos Superiores de Educação (ISEs), embora ainda admitida como formação mínima, e destinada ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal. Esta determinação continua em vigor, sendo recentemente ratificada pela Lei nº. 12.796, de 04 de abril de

2013 (BRASIL, 2013), que, ao fazer alterações na LDB, manteve a possibilidade dessa formação mínima, conforme estabelecida na redação original.

Ao criar os ISEs, a mesma lei estabeleceu que eles deveriam sediar os cursos destinados à formação de profissionais para a Educação Básica, a saber: i) Curso Normal Superior – formar docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (inciso I); ii) programas de formação pedagógica - licenciar diplomados em outros cursos do ensino superior que objetivassem se dedicar à Educação Básica (inciso II); e iii) programas de educação continuada – formar profissionais da educação, de modo geral (inciso III) (BRASIL, 1996). Nota-se que a lei não se refere aos cursos de Pedagogia como local de formação de professores, situação que foi revertida mais tarde pela resistência da comunidade educacional ao estabelecimento dos Cursos Normais Superiores, os quais, embora criados em um bom número de instituições à época, foram praticamente extintos após a aprovação em 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia, cuja base de formação elegia a atuação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O currículo dos cursos para a formação de professores sempre foi considerado parte importante nas reformas educacionais, pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade e finalidade da educação dependeria fortemente da mudança na formação desses agentes. Assim, após a promulgação da LDB nº. 9394/96, uma série de regulamentações e novas legislações foram produzidas no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Destacam-se normatizações no sentido da estruturação dos currículos por competências; a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; a introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e a tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; a instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado (BAZZO, 2006).

A LDB (BRASIL, 1996), ao criar a figura dos ISEs e os constituir como instância preferencial para a formação de professores das variadas disciplinas da Educação Básica, ao mesmo tempo em que delegava aos cursos

normais superiores a tarefa de formar os professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, integrou-se ao contexto da época, estabelecendo um modelo de formação docente com forte apelo técnico e instrumental (SCHEIBE, 2002; 2004a; 2006; BAZZO, 2006).

Tal tendência ficou mais evidenciada pela expedição do Decreto n.º 2.306 de 1997 (BRASIL, 1997), que autorizou e regulamentou a existência de uma tipologia hierárquica inédita para a Educação Superior no país. As Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser classificadas, por ordem de importância e hierarquia em termos de exigências para seu funcionamento, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, instaurando-se clara distinção não apenas entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas também entre ensino superior universitário e não universitário. Importante dizer que, como local preferencial para a formação dos docentes, estabeleceu-se o nível mais baixo dessa hierarquia, para o qual seriam feitas menores exigências de qualidade acadêmica.

Tal definição, na sequência dos fatos, provocou forte resistência do movimento dos educadores e de grande parte das instituições universitárias. A transferência da formação dos profissionais destinados ao magistério da Educação Básica, para os ISEs, foi considerada uma ação negativa para a profissionalização e valorização do magistério. Educadores resistiram às mudanças vinculadas a uma visão de educação que advogava a formação docente a partir de uma racionalidade técnica na qual se “[...] reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 94), desvalorizando a formação intelectual e política dos professores. Não por acaso, nos diversos documentos que tratam da formação de professores pós-Lei n.º 9304/96, o conceito de competências assume papel central e é apresentado como nuclear no chamado novo paradigma educacional (BAZZO, 2006).

Considerando-se essas determinações, mas principalmente a dinâmica que caracteriza as mudanças pelas quais o país vem passando, o objetivo deste artigo é perseguir elementos no âmbito da formação de professores que permitam analisar e discutir como estão sendo incorporadas as DCNs pelas instituições de ensino superior no país, frente às indicações dos atos normativos até aqui em vigor. Num primeiro movimento, isto certamente implica

em aprofundar nosso conhecimento a respeito da observância por parte das instituições formadoras das orientações gerais definidas nos Pareceres e Resoluções já referidos, a partir do prazo de adequação de seus cursos à nova legislação, definido na Resolução CNE/CP n°. 2/2004 (BRASIL, 2004).

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A legislação que hoje orienta a formação dos professores para atuar na Educação Básica está contida na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino formador e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Apesar do tempo que as diversas forças em disputa levaram discutindo as concepções que embasaram a referida legislação, as ISEs não se prepararam para responder com agilidade às mudanças requeridas. O objetivo principal das novas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, como expressa o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) – que antecedeu a resolução acima nomeada – foi o de apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor.

Considerando o contexto social cada dia mais complexo e em permanente mutação do mundo contemporâneo, hoje marcado nas escolas brasileiras pela inclusão de grandes massas de alunos nos vários níveis de escolaridade, a necessidade de promover mudanças no modelo de formação de professores é cada vez mais justificada não apenas do ponto de vista dos avanços alcançados pelas teorias educacionais, como principalmente pela consciência de que será pela melhoria das condições educacionais de seu povo que o país responderá aos desafios que se lhe impõe o desenvolvimento mais equilibrado e sustentável da nação.

Nesse contexto, reforça-se uma concepção de escola que se dedique à construção de uma cidadania consciente, atuante e criativa, que forneça aos alunos as bases não só intelectuais e culturais que lhes permitam identificar e

posicionar-se frente às transformações em curso, mas também aquelas advindas de um conhecimento sobre o trabalho e suas relações sociais que os ajude em sua incorporação na vida produtiva e sócio-política do país. Reforça-se, portanto, ao mesmo tempo e por consequência, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001).

A trajetória da formação de professores para a Educação Básica tem sido amplamente estudada (SCHEIBE, 1983; 2004b; 2007; 2010; TANURI, 2000), tanto no que diz respeito aos avanços ocorridos como a seus eventuais retrocessos. Estudos ressaltam, no entanto, que dois marcos temporais podem ser apontados como de fundamental importância para a definição/redefinição da formação do professor nas últimas décadas: os anos de 1970, quando Valmir Chagas, membro do então Conselho Federal de Educação, propôs definir uma nova política e uma nova filosofia para encaminhar as diretrizes de formação do profissional da educação; a segunda metade dos anos 1990, ao ser regulamentada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DAMIS, 2002). É este último marco que torna a formação de todos os professores, desde os destinados para a educação infantil e para o ensino fundamental, como uma tarefa para as instituições de ensino superior, ao indicar esta como a formação desejável. No entanto, ainda hoje é permitida a formação em nível médio para estes docentes, conforme já apontamos anteriormente, pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013). Esta lei, ao retomar o Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), admite ainda como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O enquadramento legal da formação de professores instaurado no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, LDB (BRASIL, 1996) e disciplinado através das sucessivas Diretrizes Nacionais<sup>1</sup> específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b) trouxe ideias inovadoras acerca dessa matéria, indo além de uma simples reforma de cunho conteudista ou curricular estreito. Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas, surgiu a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e



desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam.

Assim, segundo Bordas (2009), desde 2004, de maneira mandatária<sup>2</sup>, as unidades de formação de professores de todo o país vêm discutindo e implantando reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais. Esse processo, vagaroso e difícil pelo que encerra de interesses em jogo, não ocorreu nem ocorre ainda sem dissensos e conflitos, pois trata também de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. Afinal, o conhecido modelo vulgarmente denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas) então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, aqueles que em um ano deveriam transformar os estudantes em profissionais do magistério, conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. Esta ousadia criou muitos dissensos e conflitos que refletem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder há longo tempo nelas instauradas.

As discontinuidades das reformas na trajetória do processo formativo dos professores demonstram a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais nesta empreitada. Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o *pathos* institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a

posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência. Bordas (2009) afirmava que, apesar de avanços favorecidos e mesmo exigidos pela nova legislação, a formação de professores em nível superior permanecia descuidada no plano de macro políticas e mesmo no meio acadêmico.

Nada mais ilustrativo dessa afirmação no âmbito das políticas públicas que a negação em aplicar o dispositivo legal que assegura o piso salarial nacional dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2008) por parte de vários Estados da Federação, e não os mais pobres, embora esta lei já tivesse sido decretada há vários anos. A despeito de o piso ser bastante inferior às reivindicações da categoria ou ao que realmente colocaria a profissão em patamares salariais semelhantes ao de outras com mesma ou até menor exigência de formação, passo importante na valorização do magistério, ainda não está concretizado. A boa nova aconteceu, entretanto, em abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a constitucionalidade da Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008).

O que levou vários governadores a questionar o texto legal – por estranho que possa parecer – não foi o valor do piso, mas a formulação a respeito da jornada de trabalho, quando a lei reservava um terço do tempo de trabalho efetivo em sala de aula para a formação continuada do professor, seus estudos na preparação de aulas, elaboração e correção de atividades escolares – exatamente o que poderia dar melhores condições de trabalho aos professores e conseqüente melhoria na qualidade do ensino ministrado. Já nos espaços acadêmicos, continua forte a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas proporcionadas, em princípio, pelos cursos de Bacharelado, ou mesmo nas Licenciaturas, mas nas disciplinas ditas de conteúdo (como se as do campo educacional não o fossem), em prejuízo de uma formação teórico-prática que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de Educação Básica. Sem dúvida, a permanência dessas duas circunstâncias constitui importante obstáculo ao processo de apropriação e implantação das Diretrizes Nacionais para a formação de professores em nível superior, aprovadas pelo CNE por meio das Resoluções 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), por parte dos Cursos de Licenciatura abrigados nas IES do país.

Em face desta trajetória, é imperativo destacar que a nova legislação, implantada a partir da LDB (BRASIL, 1996), bem como os atos legais emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a sucederam, representaram um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de Bacharelado<sup>3</sup>. Essa nova perspectiva conceitual, mas também política, afirma Bordas (2009), respondeu às consistentes e reiteradas demandas dos educadores preocupados com a melhoria da qualidade da Educação Básica por via do aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos professores que nela atuam. Esta melhoria relaciona-se diretamente ao reconhecimento da relevância dessa formação por parte das instituições de ensino superior e ao esforço de implantação de programas formativos que garantam tal objetivo. Diante dessas questões, era compreensível a existência de tantas dúvidas e questionamentos manifestados por dirigentes de cursos, colegiados, professores e alunos das várias licenciaturas a partir da aprovação das mencionadas diretrizes.

Mesmo reconhecendo a relevância das resoluções para impulsionar o processo de implantação de um novo modelo formativo, registraram-se contestações, dúvidas e desacordos em vários aspectos da nova legislação, questionamentos que não se restringiam à interpretação de determinados preceitos, mas envolviam questões de fundo, tais como a orientação epistemológica predominante nos documentos, revelada, por exemplo, na ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”. Outras perguntas referiam-se a aspectos só aparentemente mais práticos, tais como o da definição de carga horária mínima para o curso, a carga horária e a distribuição das disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos, a configuração dos estágios curriculares, o entendimento do que fossem as Práticas como Componentes Curriculares (PCCs), para falar apenas das mais frequentes, ou mais complexas.

Perguntas, consultas, dúvidas e desacordos ainda chegam insistentemente ao CNE, provocando entre os próprios conselheiros a necessidade de voltar a discutir as resoluções em busca de mais conhecimento a respeito de suas concepções teóricas e mesmo do processo de sua implantação nas IES do país, iniciativas que poderiam levar a uma revisão de seus fundamentos epistemológicos ainda antes da total implantação das referidas Diretrizes. Para

fazer isso, no entanto, concordamos com Bordas (2009), é preciso acercar-se da realidade vivida pelos cursos, identificando e compreendendo tanto quanto possível as estratégias e os meios que as IES formadoras vêm empregando no sentido de adaptar seus cursos aos pressupostos legais, ou mesmo para criar novas perspectivas e mecanismos mais adequados ao desenvolvimento de currículos e de práticas formativas inovadoras.

## **A IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES E SEUS MAIORES DESAFIOS**

Focalizando as dificuldades de implantação das novas diretrizes, é importante –e, quem sabe, elucidador de algumas questões – prestar atenção a um primeiro aspecto deste processo, qual seja, a constatação de que na absoluta maioria dos casos, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação das áreas específicas do conhecimento envolvidas com a formação de professores foram pensadas e elaboradas por grupos de especialistas de renome em cada área. Em face de um exame mais apurado, no entanto, fica patente que essas comissões não contaram com a presença de profissionais da área específica da educação, ou seja, daqueles que têm como formação e objeto de conhecimento e trabalho as questões pedagógicas relacionadas à formação de professores. Um indicador preciso dessa ausência, possivelmente também atribuível à escassa valorização dos cursos de Licenciatura, é a verificação de que, na maioria dos cursos que foram objeto do estudo de Bordas (2009), não há distinção significativa entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Há sim um certo sombreamento a respeito da identidade da Licenciatura, percebida ainda como um apêndice à formação dos bacharéis. Tal posição já fora motivo de reflexão entre os argumentos apresentados no Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001), quando adverte:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice,

também o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”.

Este certamente é um dos fatores que, com base em algumas constatações empíricas, permite-nos lançar a hipótese de que o avanço legal promovido pela Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) não esteja completamente traduzido nos diversos projetos de curso elaborados pelas comissões de especialistas com vistas a cumprir as novas determinações legais em relação à formação de professores para a Educação Básica. O processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos distintos cursos, então, reafirma Bordas em seu estudo (2009, p. 13),

[...] traduz os dissensos e conflitos epistemológicos e políticos historicamente constituídos e ainda perceptíveis no cotidiano das instituições, que podem ser sintetizados, por exemplo, nas discordâncias explícitas ou não a respeito do espaço curricular institucionalizado das chamadas disciplinas pedagógicas.

Assim, é importante lembrar que no modelo de formação anterior à legislação em questão, o processo de formação das Licenciaturas caracterizava-se pela fragmentação em matéria de conteúdos e de práticas metodológicas, como efeito não apenas de posicionamentos individuais, mas principalmente das decisões assumidas em nível institucional em relação aos projetos pedagógicos e à organização curricular dos cursos.

Outro componente importante da problemática na implantação dos cursos de formação de professores pelas novas diretrizes certamente se refere à dificuldade em assegurar a necessária articulação entre o processo formador conduzido pelas IES e o trabalho das escolas de Educação Básica que a atual legislação demanda. Historicamente, essa interação tem sido buscada – e

em geral, garantida - pelos setores responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, particularmente através da realização dos Estágios Supervisionados de docência, a cargo das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, sendo essas atividades os elementos mais perturbadores na histórica separação teoria/prática, uma vez que ainda não é claro (e nem facilmente aceito pelos cursos) o entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares (ou práticas pedagógicas, como acentua o Parecer CNE/2001), além de a carga horária a elas destinada ser motivo de muita discussão.<sup>4</sup>

A experiência cotidiana junto a cursos de Licenciatura tem demonstrado que, apesar das Diretrizes preconizarem o contrário, aumenta a resistência das áreas específicas em dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares, desenvolvidas seja sob responsabilidade dessas mesmas disciplinas específicas ou compartilhadas com as disciplinas da área pedagógica. A mesma, ou ainda maior resistência, verifica-se em relação ao cumprimento da carga horária legalmente atribuída a tais atividades e ao Estágio Supervisionado. O grande número de horas destinadas a atividades mais vinculadas à prática docente, constante na legislação, pode indicar uma ênfase na epistemologia da prática, duramente criticada pelos teóricos críticos da área da educação, os quais, no entanto, não se colocam junto aos professores das áreas específicas para advogar mais conteúdos da área de conhecimento em questão, mas sim procuram demonstrar que é imprescindível uma formação teórica consistente na área da educação se se pretende formar professores capazes de dar conta de sua complexa atividade profissional.

A persistente divisão entre teoria e prática continua no âmago da questão da formação. Cabe lembrar a análise de Saviani (2007) que salientou esta relação como o problema fundamental da pedagogia em sua trajetória multissecular. Diz o autor que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências, quais sejam: aquelas concepções que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando a prática à teoria; e aquelas concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo, em última análise, a teoria na prática. Teoria e prática não poderiam, segundo o autor, ser consideradas como pólos opostos mutuamente excludentes, e sim como uma

“unidade compreensiva” (SAVIANI, 2007, p. 109). Tal superação, no entanto, continua sendo um grande desafio para os cursos de formação docente.

É ainda muito presente a concepção “divisionista” que perpassa todo o processo de formação, incidindo sobre o modo como são selecionados, organizados e ensinados os próprios conteúdos específicos de cada área, como é acentuado no Parecer 9/2001 (BRASIL, 2001).

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante [...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula (entenda-se, a aprendizagem do que ensinar, [n. autora]); o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

A dimensão interdisciplinar nos currículos, como forma de minimizar a fragmentação que caracteriza a formação escolar, quer na Educação Básica quer no ensino superior, também é assinalada entre os princípios orientadores da nova legislação. A perspectiva interdisciplinar é anunciada como fundamental para se pensar a organização do ensino dos anos iniciais da Educação Básica e tem sido perseguida pelos cursos que se ocupam de formar seus professores, como é o caso da Licenciatura em Pedagogia. A posição não pode ficar limitada, contudo, a esse nível de ensino; uma vez que o próprio desenvolvimento da ciência caminha na direção da intercomplementaridade dos conhecimentos, os currículos de formação de professores incumbidos de dar continuidade à educação de crianças e jovens não podem ficar alheios a essa necessidade. É o que preconiza a nova legislação no Parecer 9/2001 sobre formação de professores.

Outras questões ainda se colocam para a organização curricular dos cursos, tais como a prática da pesquisa como elemento essencial ao

desenvolvimento da atitude investigativa que caracteriza o professor competente. É reconhecido que a pesquisa desenvolvida nas unidades acadêmicas que se ocupam da formação está basicamente voltada à ampliação do conhecimento científico da própria área, e tende a deslegitimar a pesquisa voltada às questões do seu ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar, ainda, que a Resolução nº 1/2002 e os Pareceres que a fundamentam assumem o princípio da flexibilidade curricular, permitindo o exercício de certa autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso sem, no entanto, abandonarem a obrigatoriedade de um núcleo básico comum às Licenciaturas; o núcleo comum envolve os princípios orientadores da formação, expressos nos projetos pedagógicos dos cursos, as competências a serem alcançadas pelos futuros docentes, assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências.

O que se coloca aos formadores de professores e aos pesquisadores da área como desafio é reconhecer até onde a aceitação dos princípios da autonomia e da flexibilidade curricular está sendo e pode ser conduzida.

## **A GUIA DE CONCLUSÃO**

Mesmo não havendo conclusões a serem destacadas, as reflexões apresentadas permitem algumas indicações para a continuidade do processo de implantação das diretrizes para a formação docente no país.

Diversos estudos apontam a necessidade de investir fortemente na formação dos profissionais da educação que estão hoje entre os mais importantes grupos ocupacionais no país, tanto pela a quantidade e volume de recursos que mobilizam como pelo seu papel social, político e cultural (BARRETO, 2010). A função fiscalizadora e reguladora do Estado necessita de reajustes ante a realidade apresentada, por meio de um sistema mais vigoroso de acompanhamento e discussão do que ocorre nas instituições formadoras.



Nesse sentido, os currículos de formação precisam ser mais bem equacionados. Isto é, permanece em grande parte das instituições formadoras a ausência de um perfil profissional de “professor”, como nos alerta Gatti (2010), pois seus currículos não se voltam efetivamente para as questões ligadas à prática profissional docente, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalho em sala de aula. Entre outras lacunas, percebe-se ainda a falta de integração entre os conteúdos nos currículos dos cursos, para uma formação que integre conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e atividades didáticas (GATTI, 2010). Finalmente, os estágios obrigatórios carecem de planejamentos adequados junto aos sistemas de ensino escolares.

Os estudos de Marin e Giovani (2007) revelam a extrema precariedade nas condições de domínio dos conteúdos escolares relacionados à leitura e à escrita dos licenciados em Pedagogia, anunciando, quem sabe uma relação direta com os achados de André e colaboradores (2009), que constataram em suas pesquisas a falta de preparo adequado dos estudantes nessas mesmas habilidades. Ou seja, também os alunos apresentam fraca capacidade de leitura, escrita e compreensão de textos, na mesma medida em que falta a seus professores o domínio dos conhecimentos básicos da área de conhecimento em que irão atuar. Tais dados revelam que as condições de estudantes concluintes de cursos de formação de professores apresentam sérias debilidades. Ainda que sejam, em grande parte, provenientes da fraca escolaridade anterior a que foram submetidos, nada justifica que continuem sem tais conhecimentos e habilidades. Os cursos de formação é que precisam ser organizados de forma a melhorar as condições de entrada. Estas constatações certamente encaminham para modificações importantes em relação à organização e composição curricular dos cursos de formação, que não podem ficar sem tais respostas quando da implantação de projetos formativos.

Indicações de estudos realizados por Bordas (2009) sobre os cursos de licenciatura nas diversas áreas de conteúdos, e por Scheibe (2009), sobre os cursos de Pedagogia, permitem indicar que boa parte desses cursos deixa de aproveitar importantes indicações já de consenso nas pesquisas educacionais para o atendimento de princípios que vão ao encontro de uma formação teórica e prática de melhor qualidade para os futuros professores. Tais determinações estão contidas nos pareceres e nas resoluções que orientam as

diretrizes para as licenciaturas. É, entretanto, ainda quase geral a imprecisão das matrizes curriculares dos cursos no que tange às Práticas de Ensino, por exemplo. Aparentemente, o problema reside no próprio entendimento do que realmente significa incluir no currículo 400 horas de Práticas de Ensino e ainda 400 horas de Estágio Supervisionado. A idéia subjacente às denominadas Práticas de Ensino é, sem dúvida, a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa, ao longo do curso, em atividades voltadas a seu futuro trabalho no ambiente escolar. Isto, porém, não está encontrando uma definição de componentes curriculares voltados para a perspectiva da transversalidade, por via da integração teoria-prática.

Finalmente, com base nesses estudos, parece imperativo continuar buscando estratégias e definições políticas que reforcem institucionalmente os cursos de Licenciatura, tarefa urgente para pesquisadores e formuladores de políticas públicas, os quais para responder ao desafio já não poderão se furtrar da análise do conteúdo dos projetos pedagógicos implantados a partir das orientações emanadas das DCNs. É necessário ampliar os estudos e as investigações que envolvam não apenas o exame crítico das proposições discursivas dos projetos, mas também das práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes cursos de Licenciatura oferecidos pelas IES do país.

## NOTAS

- 1 Diretrizes formuladas por Comissões de especialistas das respectivas áreas e aprovadas pela CES/CNE, a partir do ano de 2002.
- 2 Devido ao caráter de obrigatoriedade e aos prazos fixados pelos documentos legais.
- 3 Desde 2005, esta diferenciação deveria estar contemplada nos projetos de curso das licenciaturas, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas pelo CNE entre os anos de 2001 e 2004, com vistas a orientar os cursos de graduação que se ocupam da formação de professores para as diferentes áreas de conhecimento inseridas nos currículos da Educação Básica.
- 4 Também cada vez mais conflitante vem se tornando a questão relativa à responsabilização pelo desenvolvimento dos Estágios Supervisionados. São a cada dia mais intensos os questionamentos internos nas universidades em relação a qual unidade acadêmica caberia ocupar-se desse componente curricular, hoje tão valorizado em termos de destinação de horas-aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Coord.). Relatório final de pesquisa do projeto “Trabalho docente do professor formador”. **CNPq/PUCSP**. São Paulo: 2009.

BARRETO, E. S. de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. I. L. de F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-749, out. 2005.

BAZZO, V. L. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BORDAS, M. Relatório final de pesquisa do projeto “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras - Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para as formação de professores nos cursos de licenciatura”. **CNE/UNESCO**. Porto Alegre, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1o, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2004**. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2004.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.60 do Ato As Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12796 DE 04/04/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP, Papirus, 2002.

GATTI, B. Licenciaturas: crise sem mudanças? In: DALBEN, A. I. L. de F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 15-41, 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: Contexto histórico. *Perspectiva*, NUP/CED, Florianópolis SC, 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: **Anais do Fórum de Educação**, Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. 2002.

\_\_\_\_\_. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 177-193, 2004a.

\_\_\_\_\_. Formação dos profissionais da educação no Brasil e em Santa Catarina. In: TRIVIÑOS, A. N. S. et al. (Orgs.). **História e Formação de professores no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 17-42, 2004b .

\_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papirus, p. 175-191, 2006.

\_\_\_\_\_; VALLE, R.I. A formação de professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e Formação de professores**. Salvador, Edufba:257 – 272, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de formação docente: atuais determinações. In: SILVA, N. M. A.; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Formação de professores: Políticas, Gestão e Práticas**. Blumenau, p. 19 -34, 2010.

\_\_\_\_\_. Relatório final de pesquisa do projeto “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras - Avaliação da implantação das

diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia”. **CNE/UNESCO**. Florianópolis: 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**, Anped, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.