

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação**

Paula Batista Lessa

**OS PCN EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Juiz de Fora

2012

PAULA BATISTA LESSA

**OS PCN EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Gestão Avaliação e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2012

Lessa, Paula Batista.

Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores /
Paula Batista Lessa. – 2012.
236 f.

Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de
Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Formação de professores. 2. Educação. I. Título.

CDU 371.13/.14

PAULA BATISTA LESSA**“OS PCN EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Drª. Beatriz de Basto Teixeira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF




Prof. Drª. Adriana Rocha Bruno
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Drª. Maria da Assunção Calderano
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Drª. Shirlei Rezende Sales
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG



Prof. Drª. Thelma Lucia Pinto Polon
Centro Educacional Espaço Integrado

Juiz de Fora, 29 de junho de 2012.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pude contar com o apoio, cooperação, compreensão daqueles que partilharam comigo esta caminhada.

Sem ter a pretensão de, com essas palavras, retribuir tudo o que recebi, aprendi e compartilhei durante a realização deste trabalho, agradeço na esperança de estar doando, também, um pouco de mim.

À professora Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira, por sua atenção, orientação, empenho, disposição, carinho, incentivo e dedicação.

Às professoras Maria da Assunção Calderano, Rita de Cássia de Alcântara Braúna, Thelma Lúcia Pinto Polon e Adriana Rocha Bruno pela preciosa colaboração durante os exames de qualificação e defesa dessa tese.

Aos professores do PPGE que colaboraram e participaram desse meu processo de formação.

À minha mãe, Leila, por seu amor, compreensão e por me dar forças para continuar caminhando.

Ao grande companheiro, Walter, pelo amor, apoio, força, tolerância, esforço que me permitiu ter condições de trabalho e, sobretudo, por ter estado comigo nesta caminhada.

Aos meus irmãos, familiares e amigos que torceram por mim e mostraram-se sempre dispostos a me ajudar.

Ao PPGE, pelos auxílios e bolsas fundamentais para realização deste trabalho.

A todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

E, finalmente, a Deus, base fundamental de força e encorajamento para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar se e como a política curricular oficial, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentada pelo MEC, estava sendo propagada, via cursos de formação superior de professores desenvolvidos em experiências de educação a distância. O interesse pela pesquisa se justificou pela possibilidade dessa modalidade de ensino poder ter se tornado um importante canal de difusão dessa política. Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfico-documental do texto dos PCN e dos materiais didáticos impressos utilizados por dois cursos de formação de professores desenvolvidos a distância. Os dados foram classificados e analisados dentro de 8 categorias: 1) descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação; 2) desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania; 3) compromisso político do educador para com os alunos e os resultados; 4) perspectiva epistemológica; 5) perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor; 6) organização dos conteúdos, didática e avaliação; 7) perspectiva inclusiva; 8) tempo e espaço escolar. Utilizamos como referencial teórico os conceitos e análises oriundas de estudos sobre os processos de elaboração e circulação das políticas curriculares desenvolvidos por Stephen Ball, Edil Paiva, Alice Lopes, Elizabete Macedo e de estudos sobre as políticas de formação de professores elaborados por Helena Freitas, Marli André, Menga Ludke, Iria Brzezinski. Cotejamos as análises desses autores com os textos dos PCN e dos materiais didáticos impressos utilizados pelos cursos de formação selecionados com a intenção de identificar e analisar os elementos que nos permitissem dizer se as orientações dos PCN estavam sendo adotadas por esses cursos. Constatamos que os PCN figuravam nos materiais didáticos dos cursos de forma híbrida e que eram mais claramente apresentadas no curso da UNIRIO do que no da UFES.

Palavras-Chave: Currículo, Política de Formação de Professores, Política Curricular

ABSTRACT

This research aimed at identifying if and how the official curricular policy, National Curricular Parameters (PCN, in Portuguese), presented by the Education and Culture Ministry, was being spread, by means of teacher training university courses in distance education experiences. The interest in the research was justified by the possibility of such learning method having become an important means of divulging such policy. We chose to conduct a bibliographic-documental research of the PCN text and of the printed didactic material used by two teacher training courses developed to be taught by distance. The data was classified and catalogued into 8 categories: 1) decentralization, school autonomy, co-accountability, participation appeal; 2) development in the student of competencies and commitment to the formation towards citizenship; 3) political commitment by the educator towards the students and results; 4) epistemological perspective; 5) profile and valorization of the teacher's critical and reflexive competencies; 6) content organization, didactics and evaluation; 7) inclusive perspective; 8) time and space of the school. We used as theoretical reference the concepts and analysis originated from studies about the elaboration and circulation of curricular policies developed by Stephen Ball, Edil Paiva, Alice Lopes, Elizabete Macedo and from studies about teacher training policies elaborated by Helena Freitas, Marli André, Menga Ludke, Iria Brzezinski. We contrasted the analysis of such authors with PCN texts and printed didactic material used by the selected teacher training courses with the intent of identifying and analyzing the elements which would allow us to affirm if the PCN guidelines were being adopted by such courses. We came to the conclusion that the PCN figured in the didactic material in hybrid form and were more clearly present in the course organized by UNIRIO than in that of UFES.

Key words: Curriculum, Teacher Training Policy, Curricular Policy

RESUMEN

Esta búsqueda tuvo como objetivo verificar si y cómo la política del currículo escolar (plan de estudios) oficial, “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), presentado por el “Ministério da Educação” (MEC-Brasil), estaba propagándose a través de los cursos de formación superior de los profesores, desarrollados en experiencias de educación a distancia. El interés por la búsqueda se justifica por la posibilidad de esa modalidad de enseñanza tener se transformado en un importante medio de difusión de esa política. Con este intento, realizamos una búsqueda bibliográfica y documental del texto de los PCNs y de los materiales didácticos impresos, utilizados en dos cursos de formación de profesores desarrollados a distancia. Los datos fueron clasificados y analizados a través de 8 (ocho) categorías, son ellas: 1) descentralización, autonomía escolar, co-responsabilidad, invocación por la participación; 2) desarrollo de competencias en los alumnos y el compromiso con la formación para la ciudadanía; 3) compromiso político del educador con los estudiantes y con los resultados; 4) perspectiva epistemológica; 5) el perfil y la valorización de las competencias críticas y reflexivas del profesor; 6) organización de los contenidos, didáctica y evaluación; 7) perspectiva inclusiva; 8) tiempo y espacio escolar. El referencial teórico utilizado en esta búsqueda parte de los conceptos y análisis de estudios de los procesos de elaboración y circulación de las políticas curriculares desarrolladas por autores, tales como: Stephen Ball, Edil Paiva, Alice Lopes, Elizabete Macedo y de estudios sobre las políticas de formación de los profesores elaborados por Helena Freitas, Marlí André, Menga Ludke, Iria Brzezinski. Cotejamos el análisis de esos autores con los textos de los PCNs y de dos materiales didácticos impresos por los cursos de formación seleccionados, con intención de identificar y analizar los elementos que nos permitiesen decir si las orientaciones de los PCNs fueron adoptadas por esos cursos. Total que, constatamos que los PCNs están inseridos en los materiales de los cursos investigados de forma híbrida y que eran más claramente presentadas en los cursos desarrollados por la UNIRIO y UFES.

Palabras-clave: Currículo Escolar (Plan de Estudios), Política de Formación de Profesores, Política Curricular.

LISTA DE SIGLAS

ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de educação a distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-PROINFO	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORMAR	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE	Instituições Superiores de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC	Ministério da Educação
NESCE	Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEB	Secretaria de Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICEF	The United Nations Children's Fund
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Constituição do campo de pesquisa	14
Estrutura do trabalho	21
CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
1.1 – Brasil: localizando a política curricular e de formação de professores no contexto da reforma educacional da década de 1990.	25
1.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	33
1.2.1. – A Formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.	33
1.2.2 – A Prática dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.	39
1.3 – A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental	45
1.4 – Articulação da política curricular e de formação de professores com as outras políticas educacionais	57
CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PCN E SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
2.1.- Caracterização dos PCN para os anos iniciais do ensino fundamental	66
2.2 – Caracterização dos Cursos de Formação de Professores	91
2.2.1- O Curso de Pedagogia da UNIRIO- Consórcio CEDERJ.	92
2.2.2 - O Curso de Pedagogia da UFES	95
2.2.3 - Qualidade e adequação dos materiais didáticos impresso dos cursos	98
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR	105
3.1 – Descentralização, autonomia, corresponsabilização, apelo à participação.	106
3.2 - Desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania	118
3.3 - Compromisso político do educador para com os alunos e os resultados	129
3.4 - Perspectiva epistemológica	139
3.5- Valorização das competências críticas e reflexivas do professor	146
3.6 - Organização dos conteúdos, didática e avaliação	159
3.7 - Perspectiva inclusiva	168
3.8 - Tempo e espaço escolar	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	204
ANEXOS	224
APÊNDICES	227
TABELAS	229

INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou neste trabalho de doutoramento se insere na continuidade de estudos já desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que vem realizando pesquisas e sistematizando informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos feitos focalizaram o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (TEIXEIRA, 2000); as suas formas de apropriação por escolas e professores (TEIXEIRA *et al*, 2004; 2006) e a sua apresentação em materiais didáticos de um curso de formação de professores (TEIXEIRA *et al*, 2008).

Utilizamos o conjunto de dados levantados nessas investigações para ampliar o estudo sobre a observação da presença dos PCN em materiais didáticos impressos de cursos de formação inicial de professores desenvolvidos a distância. Nosso intuito foi o de observar se as orientações dos PCN circulavam por meio de cursos de formação de professores realizados através da modalidade de EAD e se estavam chegando aos professores através dos materiais didáticos impressos oferecidos pelos cursos.

Para tanto, adotamos certa perspectiva comparativa. De um lado, as orientações emanadas dos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental. De outro, as orientações curriculares presentes nos cursos de formação inicial de professores ofertados pela UFES e UNIRIO, desenvolvidos na modalidade a distância. Cotejar esse conjunto de documentos permitiu dizer da circulação dessa política curricular não obrigatória e dos caminhos percorridos por ela até chegar aos professores, seu quarto nível de implementação.¹

Para a pesquisa, tanto os materiais didáticos impressos dos cursos quanto as orientações dos PCN foram analisados como produções oriundas de um processo de negociação que envolveu disputas de poder e o estabelecimento de acordos provisórios sobre a definição dos direcionamentos que deveriam ser adotados pela

1 OS PCN possuem quatro níveis de concretização curricular: são referência nacional para o ensino fundamental; são referência para elaboração das propostas curriculares dos Estados e Municípios; para a elaboração da proposta curricular das escolas e para a da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse último nível o professor "faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos." (BRASIL, 1997, p. 30)

formação dos professores e pelo currículo dos cursos. Devido às diferentes possibilidades de interpretação das orientações dos PCN, eles foram concebidos como um produto inacabado, em processo contínuo de construção.

Como produto inacabado (documento oficial escrito), representam uma mescla das posições dos diferentes grupos presentes em seu processo de elaboração. Por estarem em processo contínuo de construção, lidam com novas situações de negociação, quando saem da fase de produção do texto e passam a ser utilizados como orientadores da prática. Por vezes, originam novos processos de negociação do texto, que produzirão novas práticas, que levarão à produção de novos textos. Assim, não havia como analisar esse documento de forma dicotômica, buscando distinguir e classificar seu conteúdo dentro de uma ou outra vertente.

Na elaboração de uma política curricular, busca-se considerar as muitas leituras que podem ser feitas do seu texto, as muitas práticas que podem originar e a influência da prática sobre a sua elaboração. Isso porque uma proposta de currículo oficial precisa da adesão dos professores para se concretizar. Apesar de a política curricular objetivar estabelecer um “modelo” de currículo, sua proposta é sempre tensionada pelo embate com outras propostas e práticas. Nesse movimento, as orientações oficiais são interpretadas de diferentes formas, produzindo-se novos sentidos.

Na produção dos PCN, seus formuladores se valeram do apoio de comunidades disciplinares para a definição dos conteúdos que seriam apresentados como válidos. Mesmo buscado esse apoio, para se tornarem instrumento de disseminação dos conteúdos considerados “válidos”, os PCN tiveram que considerar a importância do trabalho prático dos professores na sua tarefa de validação.

Como ocorrera desde a formulação do texto, também no contexto escolar, verificava-se um processo híbrido de adoção das orientações dos PCN. Decorre daí a importância em saber se e que tipo de contato os professores estão tendo com as orientações dos PCN em seu processo de formação inicial. Este é um dos fatores que interfere na visão que possuem sobre esse documento. Os professores estão sempre envolvidos na busca constante de fixação de orientações para o trabalho em sala de aula. Estas, por sua vez, são sempre (re)construídas partindo da conjugação entre o que é apresentado como novidade e a revisão de práticas que já são adotadas, pois as propostas de trabalho não são construídas a partir do zero.

Em nossa trajetória de estudos sobre os Parâmetros, notamos um avanço na observação do processo de elaboração e circulação de suas orientações nos seus contextos de formulação, divulgação e prática. Esse exercício exigiu um aprofundamento e dedicação de tempo para análise dos processos de resignificação e apropriação do texto curricular, desde o seu período de formulação até a sua introdução nas escolas. Entretanto, muitas interrogações ainda se fazem presentes. Essas inquietações têm gerado a proposição de novos estudos que visam ampliar o olhar sobre a circulação dessa política curricular.

Nesse movimento de tentar clarificar a disseminação dos Parâmetros é que se inseriu esta pesquisa. Estudamos os materiais didáticos impressos utilizados por dois cursos de formação de professores para saber se as orientações dos PCN eram assumidas por esses cursos, observando as permanências, as omissões, o que era resignificado, o que sobressaía e os novos possíveis sentidos adquiridos por essa política. A verificação da figuração e formas de apresentação dessas orientações contribuiu para a compreensão do currículo dos cursos de formação selecionados e de como essa política curricular do MEC está sendo disseminada nesses cursos.

Dentre outras justificativas apresentadas como base para a realização desta investigação, está a constatação de que, quando publicados, na década de 1990, os PCN visavam direcionar a organização curricular das escolas. Foram apresentados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação como os referenciais curriculares a serem adotados pelas instituições de ensino e editados com o objetivo de se constituírem como base para obtenção da melhoria na qualidade de ensino e referência para a elaboração das avaliações nacionais. Eles deveriam permitir verificar se os docentes estavam sendo capacitados para formarem seus alunos de acordo com as exigências expostas nesse documento e cobradas nas avaliações nacionais.

Assim, o problema central da pesquisa orientou-se em torno de duas questões complementares: 1) A política curricular do MEC (PCN) figura nos materiais didáticos impressos de cursos de formação inicial de professores desenvolvidos a distância? 2) Em caso afirmativo, de que maneira ela foi apresentada?

Os Parâmetros propõem-se a ser o documento orientador da renovação e reelaboração dos currículos escolares e elaboração da proposta educacional das

escolas, além de instrumento de auxílio para que o professor possa formar adequadamente seus alunos. A concretização desses objetivos é influenciada pelas diferentes interpretações de suas orientações, nos seus vários níveis de concretização (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas, salas de aula).

Além das condições de interpretação, os PCN ainda dependem da existência de condições físicas, materiais e humanas para serem consolidados na prática e da sua articulação com as outras políticas educacionais que determinam, em maior ou menor grau, a sua adoção pelas escolas.

Tem influência, também, a forma como os professores interpretam o documento. Essa interpretação está associada aos conhecimentos e vivências adquiridas ao longo do seu processo de formação inicial e continuada, aos seus interesses pessoais e profissionais, ao relacionamento que estabelecem com os demais membros da escola e com a formação recebida para trabalharem com os Parâmetros.

Se uma política curricular é elaborada, entre outras finalidades, com o objetivo de influir sobre a formação de professores, que presença tem nos materiais didáticos impressos utilizados em cursos de formação de professores? Na análise desse material procuramos observar como eram apresentadas e interpretadas as orientações dessa política. Qual era o papel atribuído ao professor, se havia vestígios sobre os acordos estabelecidos nas escolhas teóricas, metodológicas e de conteúdo feitas para a produção desses materiais didáticos.

Constituição do campo de pesquisa

Para analisar os materiais didáticos impressos dos cursos de formação, definimos os procedimentos metodológicos que foram adotados no desenvolvimento da pesquisa destacando os objetivos, tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, bem como a sistemática de tratamento e análise dos dados.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo deste estudo:

Analisar se e como a política curricular oficial (PCN) apresentada pelo MEC estava sendo propagada, via cursos de formação superior de professores desenvolvidos em experiências de educação a distância.

Para tanto, analisamos os materiais didáticos impressos dos cursos, tendo como orientação as categorias empíricas criadas para a realização deste estudo. Também observamos se esses materiais faziam referência aos PCN e a forma como expunham o seu conteúdo. Se apresentavam os Parâmetros como orientação obrigatória ou não e o que diziam sobre o seu processo de elaboração. Como apresentavam as orientações para a organização do Ensino Fundamental e como tratavam os temas transversais. Qual era o perfil de atuação esperado do profissional formado com base nas orientações curriculares propostas pelos cursos de formação e se os PCN constavam como referência na bibliografia dos materiais didáticos impressos dos cursos.

A hipótese que impulsionou a realização da pesquisa foi a de que os PCN estariam sendo veiculados de forma híbrida². Para buscar respostas que validassem ou não essa hipótese, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfico-documental com abordagem qualitativa³. A pesquisa bibliográfica compreende o estudo direto de documentos de domínio científico. Sua finalidade é “levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A pesquisa documental abrange a pesquisa de documentos que não receberam tratamento científico.

Como caminho para atingir o objetivo da investigação, escolhemos como técnica de pesquisa: *o estudo de caso múltiplo*, definido por Oliveira (2007, p. 56) como sendo uma pesquisa que “utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo”.

Essa técnica permitiu a exploração, descrição e interpretação das orientações curriculares presentes nos materiais didáticos impressos e o confronto dos dados coletados nos diferentes cursos de formação inicial de professores. Tal artifício ajudou-nos a entender, com maior abrangência, se e como as orientações dos PCN estavam sendo disseminadas.

² Neste trabalho o termo híbrido é empregado no sentido de que “Ser *híbrido* é fazer-se algo novo da combinação de dois ou mais geradores; é misturar influências produzindo novos resultados” (TEIXEIRA, 2008, p.16)

³ A abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Como meio específico de viabilização da aplicação dessa técnica de estudo de caso múltiplo, foram selecionadas, como métodos de análise de dados, a revisão bibliográfica e a análise documental.

Através da revisão bibliográfica, foram analisadas as produções governamentais e acadêmicas sobre as políticas curriculares e de formação de professores produzidas a partir dos anos de 1990. Para tanto, definimos como categorias teóricas⁴ ou leituras convergentes: currículo, política curricular, formação de professores e educação a distância.

A análise documental serviu de base para o estudo do conteúdo dos materiais didáticos impressos dos cursos de formação inicial de professores a distância e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os documentos foram analisados de acordo com os parâmetros teóricos do estudo.

A escolha dos cursos que tiveram seus materiais didáticos impressos analisados foi feita a partir do atendimento aos seguintes critérios:

- 1 - Cursos de formação inicial de professores destinados à formação de profissionais para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.
- 2 - Cursos oferecidos por instituições públicas de ensino.
- 3 - Cursos que possuíam materiais didáticos impressos.
- 4 – Cursos em que fora possível obter os materiais didáticos⁵.

Pesquisamos no site do Ministério da Educação a lista de Universidades Públicas que estavam credenciadas para ofertar cursos superiores de formação de professores. Ao todo, foram identificadas 34 instituições (ANEXO 01)⁶.

Nesse conjunto de 34 instituições credenciadas, apenas 17 (ANEXO 02) estavam habilitadas para oferecer cursos de formação de professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse universo das 17 instituições credenciadas pelo MEC, verificamos que 4 cursos não se encaixavam e/ou não atendiam aos nossos critérios de seleção. Apesar de credenciados pelo MEC, os cursos de Pedagogia a distância da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e da Universidade Estadual

⁴ A categoria teórica tem o objetivo de apresentar princípios e conceitos básicos relacionados ao estudo de um determinado tema central.

⁵ Solicitamos aos coordenadores de curso a doação dos materiais para a realização da pesquisa, entretanto, só conseguimos obter o conjunto de materiais didáticos utilizados por dois cursos.

⁶ Nessa lista do MEC não constavam os cursos oferecidos através da Universidade Aberta do Brasil.

de Ponta Grossa (UEPG) foram excluídos por não termos conseguido obter informações sobre sua existência nos websites das suas respectivas instituições de ensino. Os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foram eliminados, porque o primeiro forma apenas professores para atuar na Educação Infantil, não utilizando, portanto, os PCN como referencial curricular e o segundo não utiliza material didático impresso.

Fizemos uma pesquisa nos sites institucionais das 13 instituições restantes e identificamos que 6 delas utilizavam material didático impresso. Eram elas, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/CEDERJ), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Inicialmente, o material didático impresso utilizado por esses 6 cursos seria selecionado para ser analisado na pesquisa (Apêndice 01).

Identificados e selecionados os cursos que teriam seus materiais didáticos analisados, partimos para a segunda fase da pesquisa: a coleta dos materiais.

O contato com os coordenadores dos cursos para apresentação e solicitação da doação dos materiais para a pesquisa ocorreu por meio de e-mail e, em alguns casos, através de visitas às instituições de ensino. Diante da dificuldade em obter o material para a pesquisa junto às coordenações dos cursos, recorreremos às bibliotecas das Faculdades de Educação de algumas dessas Instituições, tarefa em que não obtivemos grande êxito.

Após repetidas tentativas de contato com os coordenadores dos cursos, só conseguimos obter os materiais didáticos de dois, dos seis cursos selecionados anteriormente, que vieram a constituir o corpo de estudo desta tese (Apêndice 02).

O material utilizado pelas UFES, que fora doado pelo coordenador do curso à biblioteca da Faculdade de Educação da UFJF, e o material da UNIRIO (CEDERJ), que está disponível no site da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ)⁷. Esses cursos atingem um número elevado de alunos, principalmente o CEDERJ, na região sudeste que é a área que concentra o maior número de cursos de formação dessa modalidade.

⁷ Material disponível para consulta em: <http://teca.cecierj.edu.br/>

Finalmente, optamos por analisar os guias de estudo de informática, os que versavam sobre currículo (UNIRIO), os que apresentavam os fundamentos teóricos dos cursos. Consideramos que o exame desse material nos permitiria empreender um estudo amplo do currículo dos cursos, dado o volume de materiais que compunham esse eixo de formação.

Uma melhor visualização da relação entre objeto de investigação, objetivos e instrumentos de investigação pode se dar pelo quadro 01, inserido a seguir.

Quadro 01
Objeto de investigação, foco de análise, instrumentos de investigação e materiais.

Objeto de Investigação	Foco	Instrumentos de Investigação	
		Análise documental	Pesquisa Bibliográfica
Produção sobre a política curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a ação da reforma educativa sobre o processo de elaboração e circulação dos PCN. - Analisar a produção acadêmica sobre o processo de elaboração e circulação dos PCN. - Situar a produção e o processo de circulação da política curricular dentro do conjunto das políticas públicas desenvolvidas no campo educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de estruturação da Política Curricular (PCN). 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção dos educadores sobre os PCN. - Produções de entidades representativas dos educadores sobre a proposta dos PCN
Parâmetros Curriculares Nacionais (séries iniciais do ensino fundamental)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as prescrições curriculares apresentadas para a organização curricular das escolas. - Observar que modelo e discurso de currículo são apresentados nos volumes dos PCN. 	<ul style="list-style-type: none"> - Volumes dos PCN para os anos iniciais do ensino fundamental. - Documentos produzidos pelo MEC apresentando a proposta dos PCN. 	
Produção sobre a configuração da política de formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o impacto da reforma educativa sobre as políticas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental que se desenvolveram a partir da década de 1990. - Situar a produção e disseminação das políticas de formação de professores dentro, do conjunto das políticas públicas desenvolvidas no campo educacional. - Discutir a expansão e as práticas de formação de professores a distância a partir da promulgação da Lei nº 9394/96. 	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação referente à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. - Documentos elaborados por entidades representativas dos educadores. - Artigos da Lei nº 9394-96 que tratam da utilização da EaD para formação de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção dos estudiosos da área de formação de professores.
Materiais didáticos impressos de cursos de formação inicial de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar quais são as orientações curriculares presentes nesses materiais. - Apontar as principais características de cada curso. - Observar que modelo e discurso de currículo são apresentados nos materiais didáticos impressos dos cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos guias de estudo dos cursos. - Das propostas de criação e informações sobre o curso disponibilizadas em seus "sites" institucionais. 	

Para realizar nossa investigação, elaboramos um conjunto de categorias empíricas que orientaram a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, apoiamos nas categorias criadas para o estudo dos materiais didáticos do Projeto Veredas utilizadas na pesquisa concluída por nosso Grupo de Pesquisa, em 2008. (TEIXEIRA *et al*, 2008)

Tendo essas categorias como referência, procedemos à leitura dos volumes dos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental registrando seus princípios e orientações curriculares mais significativas.

Realizamos a leitura dos projetos de criação dos cursos e dos guias de estudo da área de Fundamentos, Currículo (UNIRIO) e Informática dos dois cursos de formação selecionados, para termos uma visão geral de suas propostas de formação.

A partir da leitura inicial dos volumes dos PCN e do material didático impresso utilizado pelos cursos, construímos 8 (oito) categorias fundamentadas nos princípios e orientações presentes no texto dos PCN. São elas: a) descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação; b) desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania; c) compromisso político do educador para com os alunos e os resultados; d) perspectiva epistemológica; e) perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor; f) organização dos conteúdos, didática e avaliação; g) perspectiva inclusiva; h) tempo e espaço escolar.

No quadro a seguir, apresentamos os pontos que foram focalizados na análise de cada uma das categorias empíricas.

Quadro 02
Foco de Análise das categorias empíricas

Categorias Empíricas	Foco de Análise
Descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação.	Observar se os materiais analisados enfatizam esse princípio institucional assumido na LDB, DCN e PCN.
Desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania.	Verificar se há e quais são as referências em relação às competências que deve ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de escolarização e se há uma orientação de formação para a cidadania.
Compromisso político do educador para com os alunos e os resultados.	Analisar se os materiais analisados fazem referência à atuação dos cursistas como corresponsáveis pelo desempenho dos alunos. Se há menção aos indicadores sociais ligados à reprovação, evasão, matrículas no EF na perspectiva de “mobilizar” os educadores para que assumam sua tarefa como um compromisso político e social.

Perspectiva epistemológica.	Avaliar se os materiais analisados apresentam uma perspectiva teórico-metodológica afinada com os pressupostos construtivistas presentes nos PCN.
Perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor.	Observar se os materiais analisados valorizam em seus discursos essas dimensões recomendadas nos PCN.
Organização dos conteúdos, didática e avaliação.	Analisar se os materiais analisados fazem menção especial ou orientam os professores sobre como organizar, planejar, desenvolver e avaliar os diferentes tipos de conteúdos a serem ensinados considerando a recomendação presente nos PCN.
Perspectiva inclusiva.	Verificar se os materiais analisados enfatizam e englobam as diferenças sociais, culturais, psíquicas, de ritmos de aprendizagem, de trajetórias escolares como fatores que diferenciam o desenvolvimento.
Tempo e espaço escolar.	Observar se os materiais analisados fazem referência ao que os PCN propõem para a estruturação do tempo escolar (ciclo ou série), organização da sala de aula; exploração dos espaços extraescolares e disponibilidade de materiais para uso cotidiano.

Em todos os casos as categorias foram tratadas na perspectiva de comparar como os conceitos a elas referidos ou procedimentos por elas orientados estavam descritos nos PCN e nos guias de estudo dos cursos de formação de professores selecionados para análise. O objetivo foi o de perceber como as orientações relativas a cada categoria transitavam de um texto para outro.

Os dados referentes a cada categoria serão apresentados de forma articulada no terceiro capítulo desta pesquisa. Consideramos que, por meio dessas categorias, podemos ter uma visão de aspectos que indicam como as orientações dos PCN estão chegando aos professores.

O trabalho de pesquisa foi dividido em quatro etapas complementares.

1ª Etapa: Revisão bibliográfica dos autores que:

a) versavam sobre a imbricação do campo curricular com as demais políticas educacionais formuladas em nosso país;

b) tratavam da composição do campo de formação de professores no Brasil, estudando as políticas de formação de professores elaboradas e implementadas pelo governo federal, com ênfase nas políticas desenvolvidas a partir da década de 1990.

2º Etapa: Análise dos Materiais:

- a) análise dos PCN registrando suas orientações curriculares e identificação do perfil do profissional desejado;
- b) análise dos materiais didáticos impressos dos cursos de formação inicial de professores desenvolvidos a distância, identificando seus direcionamentos curriculares, o modelo e discurso de currículo apresentado.

3ª Etapa: Criação de Categorias

Construção das categorias utilizadas para o exame dos PCN e dos materiais didáticos impressos dos cursos de formação inicial de professores.

- a) descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação;
- b) desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania;
- c) compromisso político do educador para com os alunos e os resultados;
- d) perspectiva epistemológica;
- e) perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor;
- f) organização dos conteúdos, didática e avaliação;
- g) perspectiva inclusiva;
- h) tempo e espaço escolar.

4ª Etapa: Comparação dos Dados.

Após a categorização do conteúdo dos materiais didáticos impressos dos cursos de formação inicial de professores a distância, realizamos uma análise das orientações presentes nos guias de estudo dos cursos e nos PCN. Nosso intuito foi comparar como os conceitos e/ou procedimentos referentes a cada categoria estavam descritos nesse conjunto de documentos.

Estrutura do trabalho

Finalmente, destacamos que o texto desta tese está dividido em 3 capítulos que cumprem finalidades específicas.

No primeiro - *Currículo e política de formação de professores no Brasil* -, analisamos os processos de configuração da política curricular oficial do MEC e da

política de formação de professores a partir da década de 1990. Procuramos mostrar a influência da reforma educativa na produção da atual política curricular oficial (PCN) e de formação de professores; procedemos à análise dos estudos produzidos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais; ressaltamos a ênfase dada à utilização da educação a distância para formação de professores e a importância da participação dos educadores na formulação dessas políticas, assim como sua articulação com as demais políticas educacionais.

No segundo – *Considerações sobre os PCN e sobre os cursos de formação de professores* –, destacamos as orientações presentes nos PCN para cada uma das categorias empíricas, apresentamos uma breve caracterização dos mesmos e considerações sobre a qualidade e adequação do material didático que utilizam.

No terceiro - *Análise da circulação da política curricular* –, são apresentadas considerações sobre a análise dos materiais didáticos impressos dos cursos selecionados referentes às categorias empíricas: descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação; desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania; compromisso político do educador para com os alunos e os resultados; perspectiva epistemológica; perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor; organização dos conteúdos, didática e avaliação; perspectiva inclusiva; tempo e espaço escolar.

Encerramos com algumas considerações finais que sintetizam a análise feita do material didático e com a apresentação das tabelas que oferecem uma visão geral dos dados coletados e analisados.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para observar se os PCN circulavam, eram disseminados e influenciavam a formação dos professores que participaram dos cursos selecionados, entendemos que era necessário conhecer o processo de formulação e implementação das políticas de currículo e de formação de professores, elaboradas a partir da década de 1990. Adotamos uma perspectiva de análise baseada no ciclo de políticas conforme a abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe, apresentado de forma sistematizada por Mainardes (2006), para empreender um estudo crítico da trajetória dessas políticas.

Compreendemos que tais políticas estavam circunscritas no contexto político dos anos 1990, marcado por disputas relacionadas ao processo de reforma do país, que implicou, também, uma reforma da educação. Tais políticas provocaram mudanças que impactaram sobre a forma de pensar e de fazer a educação nacional. Por isso, ao invés de realizarmos um resgate histórico⁸, traçando a evolução das ideias que originaram essas políticas, optamos por analisá-las como um produto dessa época, buscando apreender suas bases e os formatos que assumiram ao circularem e serem implementadas em diferentes contextos, evidenciando os atores, constrangimentos, conflitos, consensos, perspectivas ideológicas que marcaram esse processo.

Escolhemos estudá-las por dois motivos principais: nós as concebemos como uma resposta governamental a um problema nacional (necessidade de melhoria da qualidade da educação brasileira) que busca se legitimar nos seus vários contextos de implementação e porque acreditamos que, nesse processo de legitimação, elas se associam a outras políticas educacionais numa tentativa de articular e materializar um projeto “oficial” de educação para o país.

Para realizar o estudo dessas políticas, organizamos este capítulo de modo a discutirmos sobre como a produção dos PCN e as proposições de programas de formação de professores ganharam relevância no contexto da reforma educacional levada a cabo na década de 1990; os embates ocorridos durante o processo de

⁸ Para um maior aprofundamento do estudo da constituição do campo curricular brasileiro, ver os trabalhos produzidos por Moreira (2001); Zotti (2004); Berticelli (2001)

elaboração dos PCN e a configuração da política nacional de formação de professores, destacando a importância das determinações da LDB nº 9394/96 para a sua consolidação. Também tratamos do processo de disseminação dos Parâmetros e da política de formação de professores. Salientamos as contribuições trazidas pelas pesquisas produzidas sobre o assunto e discorremos sobre a articulação da política curricular e de formação de professores com as demais políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990.

Essa organização do texto buscou evidenciar elementos que subsidiaram o processo de elaboração e circulação das orientações dos Parâmetros e de formação de professores e as mudanças ocorridas na organização das suas redes e arenas políticas. Valendo-nos da produção já existente de estudos no campo do currículo e de formação de professores, buscamos informações que evidenciassem as disputas de forças, as redes políticas e sociais e as práticas e estratégias políticas e administrativas presentes em cada um dos seus contextos de concretização.

A contextualização dessas políticas dentro desse universo de reforma educacional visa destacar: a) as influências presentes no campo curricular e de formação de professores que constituíram essa arena; b) quando, de que forma, como a organização curricular e a formação de professores passaram a figurar como um problema governamental e educacional e quais foram as diferentes estratégias e ações definidas para o tratamento dessas questões; c) os elementos que identificam quando e os motivos que foram levantados para colocar a elaboração de uma política curricular nacional, mesmo que não obrigatória, na agenda de temas de atenção prioritária do governo e como diferentes atores políticos e sociais se envolveram com o seu processo de formulação, que negociações foram feitas, que estratégias de convencimento foram utilizadas para validar a proposta elaborada; d) a influência dessa reforma na reconfiguração da definição dos espaços e formas de organização dos cursos de formação de professores, assim como a sua propagação via educação a distância; e) a importância da participação dos educadores na sua formulação.

Ao tratar do processo de disseminação dessas políticas, buscamos perceber alguns resultados e impactos que elas provocaram e ainda provocam nos seus contextos de implementação. Tomamos como base os estudos acadêmicos produzidos sobre esses processos para observar se elas estão conseguindo atingir

os objetivos propostos em sua fase de formulação, como está ocorrendo esse processo, quem são os atores e que papéis assumem nesse movimento.

Para tal, optamos por subdividir o conteúdo deste capítulo em quatro partes: situamos os Parâmetros e a política de formação de professores no contexto de reforma da educação brasileira; sistematizamos informações relativas ao processo de elaboração e disseminação dos PCN; discorremos sobre a configuração da política de formação de professores e, finalmente, tratamos da articulação dessas duas políticas com as demais políticas educacionais.

1.1 – Brasil: localizando a política curricular e de formação de professores no contexto da reforma educacional da década de 1990.

Nacional e localmente, alguns obstáculos se apresentavam para efetivação das políticas públicas sociais a partir da década de 1990⁹. Dentre eles, a falta de crença no Estado como agente “competente” na promoção dessas políticas. O discurso governamental da época era o de que a estabilidade do país já estava garantida, fazendo-se necessário retomar as rédeas da proposta de crescimento e desenvolvimento econômico. Crescimento dependente da modernização da administração governamental que se daria pela redução de custos e maximização dos resultados.

Dentro dessa perspectiva de crescimento, a indicação internacional de reforma do Estado e de suas instituições obtém grande repercussão no Brasil e passa a ser vista como promotora da melhoria do funcionamento do Estado. A redução de custos, a eficiência, a eficácia e a efetividade são apontadas como critérios para avaliação de sua ação¹⁰.

Nesse contexto, difundiu-se uma série de diagnósticos que mostravam índices negativos e evidenciavam uma crise na educação pública brasileira. Eles indicavam a precariedade dos resultados e condições de trabalho nas escolas e a necessidade de melhoria da qualidade da educação do país¹¹.

9 Ver relatório do IPEA (2007).

10 Ver trabalho de Costa (2000).

11 Um exemplo é o Diagnóstico da escolarização no Brasil feito por Alceu Ravanello Ferraro, em 1999.

O Brasil almejava ampliar sua inserção no mercado internacional. Para isso, precisava obter certos índices de qualidade social, de infraestrutura e desempenho econômicos necessários para aumentar o investimento de empresas estrangeiras no país e projetar os produtos brasileiros no mercado mundial. Especificamente em relação à educação, passamos, novamente, a obter financiamentos e a desenvolver projetos elaborados e coordenados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial visando alcançar a melhoria da qualidade de ensino, muitas vezes, representada pela melhoria dos índices educacionais. Assim, o FMI e o Banco Mundial¹² participaram da formulação e implementação da reforma da educação brasileira, incluindo as políticas públicas sociais desenvolvidas no período.

Alguns educadores brasileiros manifestaram uma reação de rejeição a essa participação na formulação e implementação das políticas educacionais. Dentre as principais críticas levantadas, estava a de denúncia da visão mercadológica que esses organismos atribuíam à educação (ANDRIOLI, 2002).

O governo brasileiro, de outro lado, buscando cumprir as exigências de reforma do sistema educacional que facilitariam o desenvolvimento do país frente ao mercado internacional, valeu-se dos diagnósticos que atestavam a crise da educação para apresentar iniciativas de investimento governamental na educação. Dentre elas, a de elaboração de uma orientação curricular que viesse a ser referência para o trabalho do professor, para a elaboração da proposta educativa da escola e para a realização de avaliações nacionais. A crise impunha como desafio a promoção de uma mudança paradigmática interna, de tal modo que se pudesse superar o modelo tradicional de escolarização, substituindo-o por um modelo baseado nas propostas de educação permanente.¹³

A proposta de elaboração dos PCN emergiu marcada pela herança histórica de produção e concepção do currículo escolar, influenciada pelas teorias norte-americanas; por uma produção acadêmica que buscava romper com a lógica dicotômica (oficial e prática) de pensar o currículo e por mudanças na estrutura social, na esfera política e nos meios de produção que exigiam diferentes arranjos de formação e gestão escolar. Na sua produção fundiram-se e (re)significaram-se elementos do que estava instituído para produção de algo novo.

12 Ver trabalhos de Oliveira (2001), Santos (2002), Camargo (2006), Silva Júnior (2003), Ludke (2004).

13 Ver trabalho de Nagel (1992).

A falta de qualificação dos professores para incentivar a aprendizagem dos alunos também foi um dos elementos apontados, tanto pelo governo como pelos educadores, como possível causador do baixo desempenho dos alunos e da diferença de desempenho entre os estados brasileiros. O problema de formação dos professores pode ser mais bem compreendido se situado dentro do contexto político, social, cultural, intelectual e econômico que começou a se configurar, a partir da década de 1970, em nosso país. O investimento no crescimento econômico, a urbanização e industrialização do Brasil, a luta dos educadores e a pressão da sociedade pela ampliação do oferecimento da educação básica a todos os estudantes do país refletiram de forma significativa sobre a rede escolar e formação dos professores. Com a ampliação do número de escolas, foi necessário ampliar, de forma rápida, o número de professores para atender à demanda. Gatti e Barreto (2009) apontam algumas das estratégias adotadas para formação desses novos professores:

expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

As autoras destacam que até hoje “a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

O cenário que se delineou para as políticas educacionais, a partir das décadas de 1990, foi bem diferente do desejado pelos educadores que participaram dos movimentos em prol da democratização do ensino na década de 1980¹⁴. No discurso, as políticas educacionais foram reordenadas visando consolidar um programa de reforma da educação baseado em conceitos e ideias democráticas. Na prática, o que se observou foi uma descrença, uma diminuição dos movimentos participativos e uma tentativa de consolidação de uma reforma desenhada de cima

14 Ver trabalho de Arelaro (2000).

para baixo, embasada na ideia de aproveitamento e de adequação de práticas bem sucedidas.

A proposta de formulação de um currículo nacional comum, que possibilitaria a regulação do funcionamento do sistema educacional, ganhou destaque na agenda política. Apesar de não terem conseguido criá-lo, as políticas educacionais passaram a adotar um discurso de aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas de análise para aprimoramento da prática existente.

A garantia de aprendizagens, na formação inicial e continuada dos professores, que os preparassem para o trabalho coletivo e para as mudanças de posições e de papéis que poderiam assumir na escola, foi uma reivindicação dos educadores que participaram do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ganhando também destaque nas políticas educacionais gestadas a partir desse período.

Durante a elaboração da LDB, ocorreram discussões sobre temas relacionados à qualidade do ensino, democratização da escola, autonomia, descentralização política que materializaram um conjunto de ideias e orientações que vinham sendo discutidas entre os educadores e formuladores das políticas educacionais, tais como: os princípios de expansão da oferta de ensino fundamental e médio, flexibilização do currículo, descentralização e responsabilização dos entes federados por suas redes de ensino e a implementação de instrumentos que objetivavam melhorar a qualidade do ensino.

Cury (1998) salienta que:

A LDB aprovada não é - como também as outras não foram - um texto, mas um intertexto. Ao final, a lei aprovada acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma "rede intertextual" a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais identificadoras de cada projeto. A voz da ausência é também um modo de se fazer presente e de se fazer ouvir em outra dimensão.

O texto aprovado, cumpre vê-lo como um intertexto cujo jogo de vozes não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circulantes e contraditórias do intertexto. Afinal, essas vozes cantam valores diferentes e os sons por elas emitidos não são uníssonos. Fica, pois, em aberto a possibilidade de múltiplos sons e vários cantares a partir das várias vozes na LDBEN (CURY, 1998, p. 76).

Contudo, a concretização dessas propostas apresentadas no texto da LDB vem ocorrendo de forma variada, tendo diferentes níveis de aceitação em cada um dos seus diferentes contextos de materialização.

Essa Lei serviu de base para o desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas educacionais¹⁵ que esboçaram processos de formação docente e discente direcionados para o aprendizado contínuo e para a construção de competências e habilidades consideradas necessárias a um bom desempenho pedagógico. Essas orientações constam no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas políticas de formação docente e nos processos de avaliação nacional responsáveis por orientar e quantificar sua aquisição¹⁶.

Em relação ao currículo, na LDB aprovada em 1996, figuraram propostas de melhoria para a área educacional com a definição dos compromissos a serem assumidos pelo Estado, escolas e professores, o que possibilitou uma reorganização da educação escolar que estimulou a reorganização dos currículos, o planejamento democrático, a autonomia e a flexibilização do ensino. A LDB é apontada como o marco de alterações significativas nas orientações das políticas educacionais levadas a cabo a partir da década de 1990.

Analisando as políticas educacionais brasileiras¹⁷, Pereira e Santos (2008), especificamente sobre o currículo, afirmam que:

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74).

15 Plano Decenal, PCN, Diretrizes Curriculares, SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos Parâmetros para as IES entre outros.

16 Essa orientação e quantificação da aquisição visam avaliar a qualidade da educação oferecida e o seu monitoramento. Ver trabalhos de Santos (2002); Silva Jr. (2003); Freitas (2007).

17 Foram analisadas as políticas produzidas entre os anos de 1985 e 2006.

As autoras (2008, p. 90) sinalizam que as políticas curriculares oficiais, desenvolvidas a partir da década de 1990, estavam imbuídas de uma visão mercadológica, estando baseadas na utilização de uma matriz alicerçada “nos princípios do mercado e do Estado, bases do pilar da regulação do projeto da modernidade” e no “princípio da racionalidade científico-instrumental.” Entretanto, ousamos discordar dessa visão das autoras, pois, mesmo que essas políticas tenham assumido essa orientação, acreditamos que, além de um texto formal, as políticas curriculares “significam também uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares” (OLIVEIRA, 2009, p. 543) sobre os quais incidem uma série de forças relacionadas ao grau de formação, interpretação e atuação dos professores que, entre outros, determinam como o currículo será transmitido e posto em prática (BERSTEIN, 1975).

Sobre a formação de professores, Pereira (1999) afirma que a aprovação da Lei nº 9394/96 rompeu com um longo período de silêncio e possibilitou a instauração de uma série de debates sobre o tema em nosso país.

Após cerca de 15 anos de silêncio na política educacional brasileira para a formação docente, volta-se a viver um intenso debate sobre a legislação que regulamentará a formação dos profissionais da educação no país. Apesar da carência de novas leis para a preparação dos educadores nesse período, a formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos. Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. É evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema. Todavia, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo (PEREIRA, 1999, p. 110-111).

A Lei criou possibilidades de reconfiguração dos processos de formação dos professores. O investimento na sua formação inicial e continuada passa a ser visto como um importante veículo de disseminação da lógica de melhoria da eficiência e

dos dados sobre a educação brasileira. Os professores são apontados como essenciais para a garantia do sucesso dos alunos, tendo o investimento em sua formação assumido posição estratégica no projeto governamental desde então.¹⁸

Gatti (2008) observa que:

Na última década [1990], a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Entretanto, é preciso considerar que o projeto de reforma da educação não foi implementado de maneira uniforme e nem conseguiu promover uma mudança paradigmática no modelo de escolarização. Criaram-se, nos vários universos de circulação desse projeto, diferentes propostas de “superação da crise”. Dourado (2007), inclusive, chega a afirmar que as políticas governamentais implantadas no campo educacional na década de 1990 só levaram a uma hibridação de práticas e concepções, não tendo conseguido provocar mudanças (transformações) substantivas na prática educativa.

Ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força

18 Dentre as ações, é possível destacar: a elaboração das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior e dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, a mensuração da aprendizagem via mecanismos de avaliação, tais como o Exame Nacional dos Cursos de Graduação (Provão), o Parecer nº 115/99 que criou os Institutos Superiores de Educação, entre outros.

política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007, p. 926).

Os PCN e a política de formação de professores inserem-se no projeto de reforma da educação nacional circunscrita dentro da proposta de reforma do Estado.¹⁹ Ao analisar essas políticas, é preciso considerar a multiplicidade e a complexidade do jogo de influências que estavam presentes na sua formulação. O discurso que as embasa e tenta justificá-las foi construído a partir do embate de interesses entre grupos como as agências internacionais (FMI e Banco Mundial), educadores, representados ou não por comunidades epistêmicas²⁰, grupos econômicos, forças políticas e governamentais que participaram, de forma diferenciada, nas várias etapas de sua elaboração e concretização.

As relações, as práticas, os conhecimentos, as competências e as diferentes concepções de educação desses grupos foram negociados na formação do discurso das políticas que se materializou na produção de um intertexto²¹. Este continuará a ser negociado em outros contextos de circulação, uma vez que o texto produzido e suas interpretações são resultado de uma série de disputas e de acordos provisórios que se modificam a partir da movimentação dos papéis e forças adquiridas pelos grupos que influenciam sua produção e circulação.

A produção da política curricular e de formação de professores se configurou de forma diversificada e precisou ser validada de forma distinta pelos diversos grupos, dependendo da forma como eram afetados. Essa negociação dos textos e de materialização dessas políticas foi feita por sujeitos históricos que tentaram conciliar as determinações das políticas oficiais com outras possibilidades de concepção e prática de formação de professores e de currículo. Esses sujeitos, buscando conectar essas novas práticas e ideias com aquilo já concebido como verdade, vivenciaram/vivenciam, constantemente, situações pessoais e institucionais de conflito que produziram certos consensos provisórios em torno de novas concepções e práticas.

19 Duarte (2006).

20 Para aprofundamento de estudos sobre as comunidades epistêmicas, ver o trabalho produzido por Dias; López (2006).

21 Termo empregado anteriormente por Cury (1998, p. 76) para definir o texto da LDB n° 9396/96 como um texto que conjuga diferentes vozes, com diferentes intensidades e que poderá receber diferentes interpretações.

Para ler esse momento de configuração de produção de políticas curriculares e de formação de professores, vimos a necessidade de uma análise mais aprofundada de suas orientações. Isso permitiu uma melhor compreensão dos caminhos seguidos, das tendências de análise e teorias adotadas e das estratégias e experiências desenvolvidas, possibilitando, também, identificar as influências presentes na formulação e implementação das políticas e das práticas escolares. Esse empreendimento admitiu pensar sobre o que já estava estabelecido, perceber suas contradições e diversificações e a proposição de novos norteamentos e/ou de continuidades nos caminhos trilhados.

1.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as soluções encontradas pelo governo para melhorar os resultados da educação brasileira e seu desempenho no cenário internacional, estava a criação dos PCN que foram formulados com a intenção de impactar sobre a educação e provocar mudanças no sistema de ensino. Muitas dessas mudanças precisaram de certo tempo de implementação para serem percebidas, por conta da influência das circunstâncias históricas e locais de implementação. Este é o caso, por exemplo, da sua repercussão sobre a formação dos professores.

Na tentativa de compreender o “contexto de produção do texto”²² dos Parâmetros, buscamos identificar o momento e os motivos que levaram à sua elaboração como uma política curricular não obrigatória e como os diferentes atores políticos e sociais se envolveram com a sua formulação.

1.2.1. – A Formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.

Os PCN são um instrumento normativo. Oficialmente, sua elaboração foi justificada pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal, ratificado pela LDB (1996), que determinava a fixação de “conteúdos

22 De acordo com Mainardes (2006, p. 52), este é um dos contextos de análise do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992). Nesse contexto são produzidos os textos políticos que resultam de disputas e acordos estabelecidos pelos grupos envolvidos nesse processo. Sobre o tema ver também os trabalhos de Ball (2006, 2001, 2009, 1994).

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Associou-se a essa demanda uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação e com a articulação das reformas curriculares que estavam sendo realizadas em vários estados e municípios brasileiros.

Sua formulação ocorreu em um período em que o país obtinha financiamentos e desenvolvia projetos ligados às agências de fomento internacional como o FMI e o Banco Mundial com a intenção de melhorar seus indicadores sociais. O currículo ganhou centralidade no projeto de reforma da educação, porque “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade” (SILVA, 2001, p. 10).

Eles foram editados para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, a realização e programação de atividades de ensino e aprendizagem nas salas de aula e para a preparação e adaptação de currículos pelas Secretarias de Educação de estados e municípios²³. Seu texto, não totalmente original, materializa uma apropriação de práticas que foram ressignificadas e reorganizadas e geraram as determinações presentes no documento.²⁴

Antes que o documento final viesse a público, foi elaborada uma Versão Preliminar (BRASIL. MEC, 1995) que iniciou os debates sobre o seu conteúdo. No conjunto de políticas sugeridas para a reforma da educação, para o MEC, a proposta dos Parâmetros deveria contemplar a construção de uma base curricular nacional comum.

De acordo com o PCN Introdução (BRASIL, 1997, p. 28-29) os Parâmetros para os anos iniciais do ensino fundamental foram propostos para serem implementados em 4 fases distintas, mas complementares: elaboração e divulgação das suas orientações; adaptação, conhecimento e estudo das orientações dos PCN pelos funcionários das secretarias estaduais e municipais (para garantir que os funcionários desses órgãos pudessem orientar as escolas); implementação dos Parâmetros (momento de elaboração da proposta pedagógica da escola, pela

23 Ver BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 28-29.

24 Ver BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 13-15.

comunidade escolar, tendo como horizonte as orientações dos PCN e demais orientações curriculares existentes) e definição e organização dos conteúdos e metodologias de trabalho dos professores para efetivação das propostas pedagógicas das escolas.

Ainda de acordo com o PCN Introdução (BRASIL, 1997, p. 15), para elaborar os Parâmetros, o MEC mobilizou uma série de instituições e profissionais, adotando um discurso de busca de consenso em torno de sua construção. Nos documentos oficiais e no próprio texto dos PCN, afirmou-se que o Ministério abria espaço para a participação dos profissionais envolvidos na construção do seu texto, convocando professores universitários e entidades educacionais a emitirem pareceres sobre a versão preliminar do documento elaborada pelo MEC. Segundo o órgão, esse documento preliminar tinha como referência as experiências curriculares desenvolvidas em diferentes partes do país, dados sobre a educação nacional e experiências internacionais. No Parâmetro de Introdução, lemos que os vários pareceres emitidos foram utilizados, juntamente com estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, como referência para elaboração da versão final do documento.

Tiveram influência na sua elaboração os técnicos do Ministério, consultores estrangeiros, professores universitários e instituições representativas dos professores (TAVARES, 2002, CUNHA, 1996). Para produção do seu texto, dentre os grupos de interesse representados nesse processo, desenvolveu-se um movimento de recontextualização das orientações governamentais, dos discursos presentes nas instituições educacionais, no meio acadêmico, no contexto internacional e de produção pedagógica. No texto final algumas influências foram mais legitimadas que outras no estabelecimento dos objetivos e da visão do conhecimento que se pretendia legitimar (CUNHA, 1996).

Várias críticas foram feitas a esse processo de elaboração dos PCN²⁵. Tavares (2002) destaca que, dentre elas, estavam a de denúncia da ausência da participação dos professores em seu processo de elaboração e a de que, apesar de o MEC ter solicitado contribuições de diferentes instituições, no documento final, prevaleceram as ideias formuladas pelos consultores externos. Tais críticas, representativas do embate de forças entre os grupos presentes no contexto de

25 Ver Lopes (2006a, p. 34) Cury (1996) e Moreira (1996).

formulação dessa política, resultam das contradições, negociações e legitimação das ideias e interesses dos grupos presentes na elaboração do documento.

Também encontramos críticas à influência da reforma curricular espanhola e de organismos internacionais na elaboração do documento, de agendas globais, internacionais ou nacionais, de autores estrangeiros e/ou de compromissos partidários assumidos na formulação do documento. Além disso, houve críticas a respeito da centralização e junção dos sistemas de avaliação, currículo e de redistribuição de recursos nacionais que, juntos, funcionariam como mecanismos de concretização da proposta de reforma “neoliberal” da educação. Teses e dissertações produzidas nesse período traziam uma compreensão das esferas não governamentais como reativas aos direcionamentos estabelecidos pelos PCN. “Nesses trabalhos, permaneceram como centrais a crítica às ações do Estado e/ou análise dos limites e possibilidades de aplicação das propostas oficiais na prática” (LOPES, 2006a, p. 34).

A autora ainda afirma que:

A despeito dessa limitação de seu escopo, tais pesquisas trazem contribuições importantes para o entendimento das políticas de currículo em virtude de, com frequência, assumirem a escola como espaço de trabalho empírico. Ainda que em trabalhos isolados prevaleça o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados (LOPES, 2006a, p.34).

Especificamente sobre o texto do documento, foram apresentados julgamentos sobre a forma despolitizada de apresentação dos seus conteúdos e da sua visão psicologizante e prescritiva (AZANHA (s/d)).

Pode-se dizer que essas críticas e a rejeição apresentadas aos Parâmetros refletiam uma reação de rejeição à proposta de reforma educacional e às propostas de reestruturação política, econômica e social empreendida pelo governo à época. Entretanto, apesar de os pesquisadores terem interferido pouco na produção do texto dos PCN, as intensas críticas que formularam tiveram efeitos significativos sobre sua adoção e sobre a produção e divulgação de estudos sobre o tema, influenciando o processo de apropriação dessas orientações pelos professores.

Após esse intenso processo de formulação e disseminação das orientações dos PCN, difundiu-se certo “constrangimento” acadêmico e também governamental de discussão e apresentação de propostas curriculares mais amplas. Cabe destacar que esse constrangimento poderia ser superado através do entendimento, tal como aconteceu com os PCN, de que as diretrizes e orientações curriculares só se concretizam através de sua materialização na prática, uma vez que as pretensões dos textos curriculares são negociadas no espaço da escola, no trabalho do professor. A consolidação de uma política curricular exige diálogo e implica a negociação e a adesão dos entes federativos e dos professores a essas propostas (CURY, 1996, p. 14). Este parece ter sido o caminho seguido por vários estados²⁶ e municípios brasileiros que continuaram investindo na formulação de suas propostas curriculares.

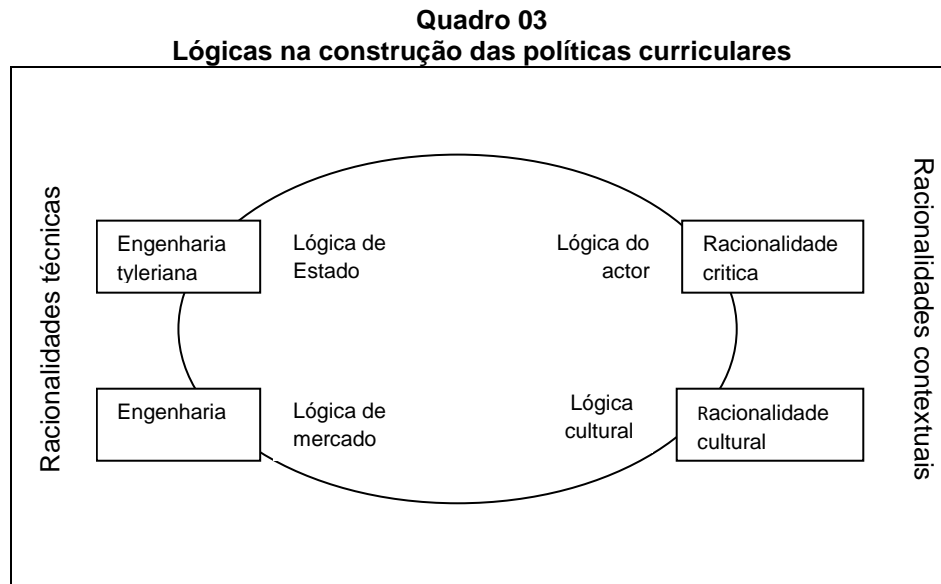
Pereira e Santos (2008) afirmam que o universo de atuação dos professores é um espaço de luta pela realização de projetos político-pedagógicos. Elas apontam ser necessário redimensionar a tensão entre a regulação - que predominou nas políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 - e a emancipação – defendida pelos educadores no mesmo período -, para que se consiga desenvolver projetos pedagógicos que ajudem as pessoas a conquistar condições sociais necessárias para ter uma vida digna e justa, por meio da retomada da cidadania e seu desenvolvimento no campo da emancipação e pela politização do espaço de produção onde atuam os educadores. Contudo, elas advertem que

é necessário que as tensões entre regulação-emancipação e políticas curriculares-práticas educativas sejam compreendidas a partir de uma relação conflitual onde a negociação pode se constituir em uma possível ferramenta de compartilhamento de ideias, de alterações de posição de poder e de interesses mais emancipatórios na definição de políticas curriculares mais afinadas com as condições sociais e as necessidades da maioria da população brasileira (PEREIRA; SANTOS, 2008, p 93).

Uma das propostas de análise da circulação e da adesão a uma política curricular baseia-se no estudo dos multireferenciais e dos processos de hibridação

26 Minas Gerais, Espírito Santo, Ceará, Rio Grande do Sul, entre outros, investiram na elaboração de seus referenciais curriculares.

teórica que as constituem. Pacheco (2005, p. 110) elaborou um quadro em que evidenciou as lógicas de construção dessas políticas.



Nele são contemplados elementos do modelo de racionalidades técnicas e contextuais que, segundo o autor, buscam se legitimar no texto das políticas curriculares. Essa legitimação se embasa nas lutas travadas entre essas lógicas para ampliar suas fronteiras e ter maior participação nas instâncias de decisão sobre o currículo.

O embate entre essas lógicas materializa discursos que podem ser identificados no texto e na implementação dos PCN. Eles possuem uma dimensão macro que comporta a conjugação de ideias e orientações na sua circulação, oriundas das instâncias administrativas do sistema educacional que, a despeito de já agregarem interesses e discursos heterogêneos, são apresentados como proposta oficial do Estado. Mas o documento também possui uma dimensão micro que admite discursos e diferentes práticas de aceitação e movimentação dessa proposta oficial nas escolas.

Nesse processo de legitimação de modelos e de racionalidades, há que se considerar que tanto as ideias materializadas nos PCN quanto a prática efetiva desse currículo foram e são construídas por sujeitos que, embora tenham vivenciado e vivenciem a defesa das ideias da teoria crítica e da teoria pós-moderna, escolarizaram-se sob a égide do aporte teórico-técnico da modernidade. Mesmo que se diga que nos Parâmetros predomina uma tendência “psicologizante”, durante a

sua concepção, tínhamos um quadro teórico curricular marcado por resquícios de diferentes visões sobre a concepção e prática curricular. Estas e outras teorias, mesmo consideradas em alguns aspectos antagônicas, marcaram a sua formulação.

As orientações dos Parâmetros receberam e recebem muitas “marcas” até chegarem à dimensão prática da escola. Elas se chocam com as estruturas de poder, com as redes de relacionamento, com as experiências individuais e coletivas dos sujeitos que ali atuam, passando por sucessivos processos de negociação no coletivo escolar e no trabalho individual de cada professor.

Uma determinação legal não tem o poder de transformar, sozinha, a realidade. Moreira e Silva (1995, p. 27) destacam que, ainda que o currículo seja orientado por desígnios oficiais de transmissão de uma cultura oficial, “o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.”

Como política educacional, os PCN exigem tanto do governo quanto da comunidade acadêmica um monitoramento dos seus resultados e uma avaliação de seus impactos na organização da educação nacional. Após 14 anos da sua publicação, já temos elementos que nos permitem analisar seu percurso de produção e suas formas de circulação em diferentes contextos de implementação²⁷. Nesse momento, em foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais e que se elaboram novos referenciais curriculares para a educação, é importante que se produzam e se reúnam estudos que analisem a consistência e o atingimento dos objetivos dos PCN, oferecendo aos formuladores de uma nova política elementos que permitam a revisão, o repensar, o redesenhar ou desenhar de uma política curricular renovada.

1.2.2 – A Prática dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.

Na implementação dos PCN²⁸, iniciou-se um novo e longo processo de negociação das suas orientações, tendo como referência o trabalho já realizado

27 Utilizamos como referência para analisar a trajetória dessa política educacional os contextos do ciclo de políticas - contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática – formulados e utilizados por Ball (2006, 2001, 2009, 1994) para análise de políticas e detalhados no texto de Mainardes (2006).

28 Para saber como foi o processo de distribuição dos PCN, ver trabalho de Bernardes (1997).

pelos profissionais da escola e sua adequação a essa realidade. Dessa negociação produziram-se práticas diversificadas, influenciadas pela visão e pelo conhecimento que esses grupos tinham do documento.

Apesar de o texto dos PCN possuir objetivos claramente definidos e ações bem delineadas, a princípio não houve um contexto institucional favorável à sua implementação. Decorrido o momento inicial de resistência e crítica aos Parâmetros, os estudos sobre as políticas curriculares passaram a analisar como os seus textos e conteúdos chegavam às escolas e aos professores, indicando as possibilidades, tensões e negociações presentes na apropriação e/ou reconfiguração das propostas apresentadas nesses documentos. Esse movimento de olhar a materialização dos PCN nas escolas foi marcado pela influência dos estudos culturais no campo curricular e das teorias pós-estruturalistas no estudo do cotidiano escolar (SILVA, 2006, p. 04-06)

Lopes (2006, p. 34) observou que, no início, as análises dos PCN se basearam na crítica “aos modelos curriculares inglês e espanhol” (...) e “ao liberalismo, sem que obrigatoriamente fossem associadas a pesquisas sobre as formas locais de constituição e interpretação das políticas de currículo”. Situação semelhante foi apontada por Oliveira (2005), ao analisar as orientações teóricas e metodológicas adotadas por 26 teses e dissertações, defendidas entre os anos de 1995 e 2002. Segundo a autora, muitos estudos analisavam os textos curriculares como resultado da tentativa de consolidação de um novo projeto de desenvolvimento para o país, dando considerável ênfase à educação como esfera submissa ao mercado.

Observamos que os estudos acadêmicos sobre os PCN, mesmo quando passaram a se direcionar para a escola, limitaram-se a comparar a proposta do MEC com outras julgadas alternativas, com vistas a refutar a proposta oficial sem a intenção de melhorar os resultados dessa política oficial. Preocupavam-se em caracterizar os textos oficiais como textos que caminhavam na contramão das propostas de emancipação e transformação social.²⁹ Nesse primeiro momento, não houve, e a julgar pela diminuição da produção de estudos sobre o tema, hoje

29 As propostas de emancipação e transformação social orientaram a produção dos reconceptualistas (LEITE, 2002), que chegou ao Brasil na década de 1980, e estão presentes na produção de autores brasileiros como Paulo Freire, Saviani, Libâneo, Selma Garrido, Gaudêncio Frigoto.

também podemos dizer que não há, uma preocupação acentuada em acompanhar e avaliar essa política em todo seu ciclo de vida.

Outros estudos desenvolvidos na época, apesar de incorporarem novos elementos como a consideração do contexto, interesses, sujeitos e grupos envolvidos na formulação das políticas, ainda demoraram um tempo para conseguirem romper com a forma dicotômica de compreensão do currículo. O mesmo estudo realizado por Oliveira (2005) aponta que começavam a se desenvolver pesquisas curriculares de observação das relações e articulações dos textos e contextos de consolidação da política. Esse movimento também foi identificado na pesquisa desenvolvida por Lopes e Macedo (2007).

Os dados da pesquisa *Currículo da Educação Básica (1996 -2002)*³⁰ mostram a movimentação das pesquisas curriculares rumo à análise da chegada dos PCN nas escolas. Essa pesquisa analisou teses e dissertações, produzidas em Programas de Pós-Graduação com atividade institucional na área de currículo, que focalizavam o estudo do currículo da educação básica. Essa produção foi comparada com a de artigos publicados em cinco periódicos³¹ da área, buscando entender as aproximações e os distanciamentos entre essa produção e as teses e dissertações elaboradas sobre currículo.

Destacada a diversidade temática e a influência das teorias críticas, nota-se um expressivo número de teses e dissertações que enfocavam a prática escolar, relacionando propostas curriculares oficiais e prática curricular. Outro fato que chamou a atenção foi o caráter prescritivo assumido por grande parte dos estudos analisados. Considerando que havia o receio, por parte dos pesquisadores, de que os Parâmetros se tornassem guias de conteúdos nacionais a serem adotados pelas escolas, é possível tentar associar essa prescrição à tentativa de consolidação e/ou construção de práticas curriculares alternativas à proposta apresentada pelo MEC. Ainda não se conseguia romper com a ideia de oposição entre as políticas oficiais e alternativas.

Considerando que os PCN foram publicados entre 1997 e 1998 e que as teses e dissertações analisadas nesse estudo foram produzidas entre os anos de 1996 e 2002, compreendemos a dificuldade de se analisar os efeitos da presença

30 Coordenada por Lopes, Macedo [et al].

31 Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Revista da USP/Educação e Pesquisa, Educação e Realidade e Educação e Sociedade.

dos PCN nas escolas. Como havia um tempo muito curto entre o momento de formulação e adoção pelos atores diretamente envolvidos com o processo educativo, isso não permitia, ainda, uma avaliação abrangente dos seus impactos e reflexos nesse contexto.

Quando o foco de estudos da política curricular migrou do processo de formulação para observação do contexto escolar, o professor apareceu como sujeito chave na percepção de como as orientações dos PCN eram recebidas pela escola. Ganhou destaque também a observação dos impactos e modificações que provocavam na prática escolar. O exame desse percurso tem se baseado na ideia de que os PCN são adotados de forma híbrida, assumindo diferentes e variados sentidos. O estudo realizado por Teixeira (2004) exemplifica esse processo de hibridação da adoção dos PCN nas escolas.

Estas e outras pesquisas têm evidenciado que os Parâmetros foram recebidos e estão sendo implementados pelos professores, dirigentes escolares e demais membros da comunidade escolar através de um processo de interação circular. Tanto os seus textos quanto a prática docente são alterados no processo de concretização da política.

Encaminham-se para a confirmação da ideia de Lopes (2006b, p. 148) de que “o contexto da prática é, efetivamente, produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições”. Também confirmam o que já dissemos anteriormente que não é possível pensar em propostas curriculares totalizantes, que reúnam sobre si todos os elementos interessados em certa questão. A uniformidade e a prescrição do texto dos Parâmetros foram transformadas em práticas diversificadas e negociadas de gestão e desenvolvimento de currículos, avaliações, projetos e organização da escola e da sala de aula.

Como documento não obrigatório, os PCN precisaram lidar, em seu processo de implementação, com uma série de fatores que contribuíram para que sua implementação ocorresse de forma variada. Dias (2006, p 241) destaca que as políticas curriculares não devem ser analisadas apenas como produção governamental, mas também como produção da cultura. Elas expressam o embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo. Sua apropriação pelos professores e demais membros da comunidade escolar está sujeita à interpretação de seu texto.

Dentre esses elementos que precisaram ser considerados, podemos citar o fato de os parâmetros serem vistos, por muitos educadores, como um documento governamental que visa à instituição de um currículo nacional; a resistência e falta de comprometimento dos professores com a sua adoção, dado ao fato de se considerarem excluídos do seu processo de formulação; a falta de conhecimento dos gestores e professores sobre o seu texto propriamente dito; os problemas na distribuição dos seus volumes para as escolas e professores; a falta de infraestrutura e recursos para as escolas colocarem em prática suas orientações e o próprio desinteresse dos profissionais em conhecerem e adotarem o material.

Para tentar amenizar os conflitos presentes entre as interpretações feitas pela comunidade escolar e as apresentadas pelos formuladores da política, o governo se valeu de mecanismos de formulação e difusão de estratégias e instrumentos de validação que interagiram com as práticas e concepções já assumidas e desenvolvidas pelos profissionais da educação, buscando convencê-los a aderir à sua proposta³².

Também criou incentivos, articulando uma série de estratégias para tentar garantir a implementação e o monitoramento dos resultados esperados. Dentre elas, estão a utilização e o aprimoramento do sistema nacional de avaliação de desempenho dos alunos, que passou a adotar os PCN e matrizes curriculares como referência para elaboração de suas avaliações; a apresentação das orientações dos Parâmetros, no PNE de 2001, como base para o planejamento e organização do currículo, a formulação dos projetos pedagógicos das escolas e organização de programas de formação em serviço e, a partir dos anos 2005, a premiação de professores e escolas que aumentassem o seu desempenho nas avaliações nacionais que tinham os PCN como base.

Esses mecanismos intencionaram garantir a adesão dos implementadores a essa política não obrigatória, uma vez que eles têm forte intervenção nas decisões relativas à sua implementação. Os conflitos gerados na formulação do documento reaparecem dimensionados à realidade de cada escola e ao trabalho de cada professor e levam a ressignificações, validações e negação de certas práticas.

32 Um exemplo foi o Projeto Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999) para ao ensino fundamental e médio.

Os PCN são implementados em diversos níveis (federal, estadual, municipal), por diferentes órgãos (secretarias, escolas, associações), atingem diferentes âmbitos (formação inicial, qualificação profissional) e variadas modalidades (presencial, a distância, semipresencial). Implicam um movimento de luta tanto no campo político, quanto no pedagógico e técnico, produzindo textos e discursos que podem ser lidos e classificados de diferentes formas.

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil [década de 1990], as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação (LOPES, 2005b, p. 09).

Nos últimos anos, o governo federal tem elaborado políticas que incorporam esses elementos citados por Lopes (2005b) e criado uma série de instrumentos e programas que visam garantir a aceitação de sua proposta curricular, considerando-a como fator de alinhamento das demais políticas educacionais. Esses mecanismos foram criticados pela produção acadêmica³³, evidenciando que, a despeito de não serem suficientes para garantir a eficácia da proposta curricular oficial, criam uma série de obstáculos para o desenvolvimento de práticas que não estejam de acordo com as prescrições legitimadas pelos textos oficiais.

Os PCN são negociados, em todas as suas fases, pelos agentes que o colocam em prática cotidianamente e acabam interferindo e mesmo modificando o seu desenho inicial. Isso acontece quando o texto dos Parâmetros é apresentado nos guias de estudo dos cursos e quando é lido e incorporado pelos professores, gerando práticas diversificadas. Há que se destacar que os professores figuram como sujeitos chave no processo de adoção dos PCN, pois são eles, em última

33 Um exemplo é o trabalho de Silva e Abreu (2008) que traz dados sobre a educação brasileira, durante 15 anos da implementação da reforma educacional.

instância, que interpretam e colocam ou não em prática suas orientações. No conteúdo dos Parâmetros foi reconhecida a necessidade de formação contínua desses profissionais (BRASIL. MEC, 1997, v.1, p. 29-31), indicando que esta deveria ocorrer em níveis cada vez mais elevados de escolarização. Essa indicação leva ao questionamento dos possíveis efeitos que essa política curricular pode estar provocando na formação individual do professor.

Essas reflexões sobre a política curricular são referência para a observação do desenho e do desenvolvimento da formação de professores a partir da década de 1990. Intencionamos continuar essa perspectiva de análise baseada na visão de que essas políticas refletem a tensão entre a tentativa de consolidar e legitimar as propostas elaboradas pelo MEC e as perspectivas diversas de contextualização metodológica, teórica, filosófica, ideológica e política de propostas elaboradas pelos acadêmicos que operaram sobre as experiências concretas de sua apropriação pelos docentes.

1.3 – A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Como os PCN, a política de formação de professores deve ser analisada como uma resposta à crise da educação brasileira que exigia o investimento na melhoria da qualidade da educação do país

Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que os cursos de formação inicial e continuada de professores precisariam ser reformulados para formar “adequadamente” os alunos. Dentro dessa lógica reformista, o investimento na formação de professores deveria se basear em 4 eixos principais: profissionalização por meio de cursos superiores; ênfase na dimensão prática da formação e no aproveitamento das experiências; ênfase na proposta de formação contínua e na pedagogia das competências (MAUÉS, 2003). Foi destacada também a influência dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, na elaboração e implementação das políticas de formação de professores (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999; LÜDKE; MOREIRA, 1999; AGUIAR; SHEIBE, 1999).

Preconizou-se, inclusive no texto da LDB, a necessidade de definição de novas orientações curriculares para os cursos de formação de professores. Genericamente o que se observou foi um embate entre propostas de formação que nem sempre se apresentaram totalmente polarizadas. Havia propostas oficiais de formação encaminhadas para o oferecimento de uma formação que visava à composição de recursos humanos necessários ao mercado e outras que defendiam uma formação humana multilateral (CAMARGO, 2006; SILVA JR, 2003; MELLO 2005; SANTOS, 2002).

Pereira (1999, p. 111) tratou da existência de dois modelos de formação de professores que estavam presentes nas instituições de formação nesse período. O primeiro deles, o modelo de formação docente criado nas faculdades de Filosofia, nos anos 1930, baseava-se na racionalidade técnica, presente na universidade até hoje e que já se mostrava inadequado à realidade da prática docente.

(...). As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999, p. 112).

O segundo modelo, baseado na racionalidade prática, pode ser observado nas políticas de formação de professores dos anos 1990.

(...) Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p. 113).

Podemos afirmar a existência de certo consenso “acadêmico” em torno da constatação de que o primeiro modelo já não atendia às necessidades de formação dos nossos professores, entretanto, ainda havia uma preocupação acentuada com os rumos tomados pelas políticas de formação dos professores de nosso país.

Estes e outros modelos apresentados para a formação docente estavam baseados em diferentes visões e/ou projetos de formação que se pretendia consolidar com o oferecimento da educação formal. Brzezinski (2008c) afirma que as políticas de formação de professores para a educação básica são sustentados por dois projetos de formação:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica (BRZEZINSKI, 2008c, p. 1141).

Em outro texto, a autora apresenta as principais características de cada um desses dois projetos. Ela identifica as principais características e os grupos de influência preponderantes em cada modelo. Primeiro, a autora caracteriza o projeto da sociedade política.

O projeto de sociedade, de educação e o conceito de formação de professores adotados pelo mundo do sistema mantêm coerência com a agenda dos organismos internacionais como anteriormente citado. Esse projeto submete o mundo oficial de nosso país a um modelo de formação de profissionais da educação que: a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade; c) aparta a licenciatura do bacharelado; d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente; e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com o compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizado; g) opta por ceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008b, p. 198-199).

Logo em seguida, fala do projeto da sociedade civil.

O mundo real, por sua vez, construiu um projeto de sociedade, de educação, de formação que se fundamenta na concepção sócio-

histórica e alicerça cada vez mais essa construção em um processo dialético. (...) Desse modo, esse projeto do mundo real deve contemplar entre outros: a) o conhecimento e a cultura são eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; b) a garantia de uma base comum nacional de formação que confira identidade aos profissionais da educação; c) a docência é o princípio basilar da identidade profissional do professor; d) uma sólida formação teórica na pedagogia como ciência e nas ciências da educação que possibilite a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho em que o profissional deverá atuar; e) a formação inicial presencial realizada na universidade; f) a formação continuada presencial ou a distância de qualidade; g) uma política global que articule formação, valorização e profissionalização docente garantida por mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos; h) um sistema nacional de formação de profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2008b, p. 199).

Baseados na compreensão das políticas educacionais como cíclicas, não consideramos que os modelos e projetos de formação dos professores possam ser apresentados e disseminados de forma tão distinta. Não há como classificar e contrapor uma determinada política como oficial e outra como sendo do mundo real. No cenário das políticas de formação de professores, temos uma mescla de diferentes propostas de formação que englobam aspectos das propostas caracterizadas, pela autora, como o projeto da sociedade política e a proposta da sociedade civil e outras tantas propostas apresentadas e desenvolvidas em todo o país. Existe um campo de disputa de concepções, filiações teóricas, interesse pessoais e grupais entre e nos diferentes modelos de formação. É essa percepção da política curricular que utilizaremos como fundamento para análise dos materiais didáticos dos cursos de formação de professores a distância.

A ideia de Mello (2005) de que a discussão sobre a definição das orientações curriculares que deveriam ser adotadas pelos cursos de formação deveria ter como foco o objetivo que se almejava ver assumido por essa formação é recorrente entre os educadores e suas entidades representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Havia um consenso entre os educadores de que a formação apelaria a uma ação profunda e global da pessoa, provocando a transformação de todo o ser, configurando os saberes, o saber fazer e o saber ser. Essa formação ocorreria de maneira processual e dinâmica, construindo a identidade profissional e pessoal dos

sujeitos, na qual o sujeito permanece, reconhece-se e, ao longo de sua história, forma-se, transforma-se em interação com a realidade, com o outro e consigo mesmo (SILVA, 2000).

Entretanto, a observação das políticas de formação docente, da década de 1990, demonstra que estas se encaminharam para o desenvolvimento de competências e habilidades, para o aproveitamento de experiências docentes, o aprender a aprender, o atendimento à diversidade e à centralidade da prática do professor. A noção de competência se associou a certo número de saber-fazer docente, tais como: estruturação do raciocínio, argumentação, expressão oral e por escrito, síntese das informações, transposição para outra língua, confiança em si, gestão da informação, posicionamento, verificação e gestão do tempo, trabalho em equipe, busca da informação (FREITAS, 2007; MICHELS, 2006; ALVES 2006).

Esta foi uma das constatações a que Mazzeu (2009) chegou ao realizar um estudo teórico-bibliográfico sobre as políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Foram analisados pressupostos epistemológicos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) e documentos elaborados pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL e PNUD. A autora (2009, p. 06) ressalta que a reforma da formação dos professores orientou-se pela busca de substituição do modelo de formação tradicional do professor pelo modelo de profissionalização baseado no desenvolvimento de atitudes de reflexão e desenvolvimento de competências alinhadas com os ditames internacionais. A intenção era a de reduzir o “trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica” (MAZZEU, 2009, p. 12-13).

O conceito de competência foi definido como “conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas” (MELLO, 2005, p. 12). Esse conceito faz referência ao que o professor deve saber: “trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida” (MICHELS, 2006, p. 06). O questionamento que se assentou foi o de como

desenvolver essas competências através de uma formação que integrasse o conhecimento científico, cultural e técnico, se as políticas de formação propostas pelo MEC se caracterizariam pela adoção de estratégias de centralização das avaliações, fragmentação e profissionalização técnica da formação docente?

O conceito de formação abordado como o desenvolvimento de competências para o saber-fazer descaracteriza o processo de formação docente. Este deve ser entendido como um processo global e integral de construção interativa e reflexiva da aprendizagem pessoal e profissional que culmina com a constituição da identidade pessoal e profissional de cada sujeito ao longo de sua vida e prática docente. (AGUIAR, 2006; MORAES, 2004). Desloca-se a formação do campo científico e acadêmico para o campo das práticas educativas, oferecendo-se aos educadores uma formação rápida e em serviço, geradora de grandes lucros à iniciativa privada. (FREITAS, 2002; SILVA JR. 2003). Há uma denúncia acentuada de que os cursos de formação de professores gestados e oferecidos acentuam a dimensão técnica do trabalho docente, priorizando o

saber-fazer, sem discussão do porquê de fazer, e admitindo que “todos precisam da mesma (in)formação”, tem sido apresentado como “realidade necessária” ao país, e considerado posição democrática, pois economiza “tempo”, já que é mais rápido, pois não precisa discutir com muita gente; economiza recursos financeiros, porque se pode “imprimir” um número maior de manuais e orientações a serem adotados por um maior número de docentes (ainda que de estados com culturas, histórias e curiosidades diferentes); é mais eficiente, pois se consegue “quantificar” a dedicação do professor ao ensino; e é eficaz, pois quem não concorda é dispensado, “constrangido” ou punido, em termos salariais (ARELANO, 2005, p. 1056).

Tedesco (2002, p. 26) argumenta que postular a necessidade de desenvolver esse conjunto de competências e capacidades é necessário, mas não suficiente. Os educadores são desafiados a definir arranjos “institucionais mais apropriados e elaborar as ferramentas técnicas e metodológicas mais eficazes para que esses objetivos superem a fase puramente retórica e se transformem em metas concretas de aprendizagem”. Institucionalmente, é preciso repensar e discutir “o tipo de escola e que articulações entre ela e a sociedade são as mais apropriadas para fazer face a tais desafios” (TEDESCO, 2002, p. 26).

Lopes assim se manifesta:

Os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade. (...) Mais uma vez revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses de mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis. Como discuti anteriormente, esse quadro tanto é fruto da convergência de políticas gerada pelo contexto de influência, quanto é uma produção recontextualizada de orientações do Governo Fernando Henrique Cardoso, em resposta a esse contexto. Tais políticas curriculares foram produzidas com base em interpretações locais das definições globais, de maneira que os produtos híbridos formados atenderam aos princípios do projeto social previsto, ao mesmo tempo que fizeram acordos com diferentes grupos sociais, visando sua legitimação (LOPES, 2004, p. 115).

A política oficial de formação de professores tem utilizado a educação a distância como um importante e privilegiado eixo de propagação. Esse emprego foi impulsionado pela determinação da Lei nº 9394/96 de que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996. LDB nº 9394, Art.80). Através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), são ofertados cursos de graduação para formação de professores para atuarem no ensino básico. Os cursos são oferecidos de forma diversificada, mas espera-se que sejam desenvolvidos no mesmo padrão de qualidade dos cursos presenciais oferecidos pelas instituições públicas de ensino credenciadas.

No art. 1º do decreto 5.800, o Sistema Universidade Aberta do Brasil é apresentado como um instrumento que visa, por meio da educação a distância, expandir e interiorizar a oferta de cursos de formação superior no país. Vem atender à demanda de formação superior dos professores que já atuavam na educação básica e como alternativa para atender a um público alvo distante das sedes das universidades que, de outra forma, não teria acesso a essas vagas.

Gatti e Barreto (2009, p. 101) asseveram que, com o desenvolvimento de propostas diferenciadas de oferecimento de cursos a distância, coube à Secretaria de Educação Básica (SEEB) o estabelecimento de Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância que instituíram regras para regular, supervisionar e avaliar novos cursos e os cursos que já estavam sendo desenvolvidos nessa modalidade de

ensino. Os primeiros referenciais foram elaborados em 2003 e um novo documento foi promulgado em 2007.

Dentre as determinações presentes nesse documento, havia uma retomada de alguns aspectos abordados nos Referenciais publicados em 2003; enfatizava-se o projeto político-pedagógico dos cursos e os fundamentos em que se embasam; defendia-se o oferecimento de informações claras e objetivas tanto para os alunos quanto para as demais pessoas envolvidas nos cursos de Educação a Distância. Destacavam-se as formas de interação entre professores, tutores e alunos e coordenação dos cursos; o aperfeiçoamento dos sistemas de comunicação dos cursos, para que fosse possível oferecer respostas rápidas aos questionamentos relativos à aprendizagem, conteúdos e materiais utilizados e que o material didático deveria ser idealizado de forma a atender aos princípios do projeto político-pedagógico do curso e às disposições dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. Propunham que a avaliação deveria contemplar a aprendizagem a distância e presencial do aluno e a avaliação institucional. Além disso, conferiam importância à qualificação dos professores e tutores para atuação nos cursos, bem como para as questões relativas à estrutura dos polos de atendimento presencial.

Ainda segundo Gatti e Barreto (2009, p. 102), o Censo da Educação Superior, 2006, apresenta dados sobre o grande crescimento da educação a distância em todas as regiões do país. Apesar do grande aumento do número de cursos, as matrículas aumentaram mais lentamente. Passaram de 40.324, em 2002, para 78.366, em 2005. Os dados evidenciam, porém, que a EAD pode estar conseguindo cumprindo a função de atender, de forma mais equânime, o público que não está nos grandes centros urbanos e de formar profissionais para atuar na educação básica em todas as regiões do país. Gatti e Barreto (2009, p. 107) assinalam que, em uma análise preliminar, observa-se que,

em 2002, as matrículas estavam fortemente concentradas nas regiões Sudeste e Sul, as mais ricas, e em 2005 constata-se melhor distribuição entre as regiões como um todo, com exceção da região Sul, em que aumenta a concentração. Esse perfil de distribuição de matrículas é determinado sobretudo pelas Licenciaturas I, as mais numerosas.

Já as matrículas nas Licenciaturas II apresentam uma distribuição bem distinta. Em 2002 estavam concentradas sobretudo no Nordeste, pobre e populoso, mas também bastante presentes na

região Sudeste, rica e populosa, e, em alguma medida, na região Sul. Em 2005 esse quadro se altera apenas pela diminuição de matrículas no Sul e pelo fato de que elas começam a aparecer na região Norte, mas não ainda na Centro-Oeste.

Em suma, há indícios de uma redistribuição de cursos e matrículas entre as regiões que pode ser auspiciosa (GATTI; BARRETO, 2009, p. 107).

No resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2008, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são apontadas considerações sobre a situação da Educação Superior Brasileira (INEP, 2009, p. 35). Sobre a educação a distância, observa-se que, em relação ao ano de 2007, houve um crescimento das instituições (+ 18) que passaram a oferecer cursos a distância, um aumento dos cursos oferecidos (+ 239 cursos) e, conseqüentemente, do oferecimento de vagas (158.419). No ano de 2008, 430.259 alunos ingressaram nos cursos de graduação a distância, um aumento de 135% em relação ao ano de 2007.

Especificamente sobre os cursos de graduação a distância, 115 instituições ofereceram 647 cursos em 2008. Houve um aumento de 96,9% das matrículas na modalidade de ensino a distância em relação ao ano anterior. Em 2008, passaram a representar 14,3% do total de matrículas no ensino superior. O número de concluintes em EAD também cresceu 135%, em 2008, se comparado a 2007 (INEP, 2009, p. 36).

Como apontado por Gatti e Barreto (2009), na análise dos dados do censo de 2006, percebe-se que, no Censo de 2008, são as IES públicas estaduais que continuam a acolher em maior número os estudantes dos cursos de licenciatura. Os dados demonstram que as IES públicas estão conseguindo avançar na direção almejada pelas políticas públicas, aumentando a oferta de cursos a distância, já absorvendo, inclusive, a maior parte dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura dessa modalidade de ensino.

Em relação à distribuição dos cursos de educação a distância pelas regiões brasileiras, observa-se que as regiões Sul e Sudeste ainda concentram grande parte das matrículas nos cursos de EAD. No ano de 2007, havia 424.326 matrículas nessas regiões. Destas, 343.581 concentravam-se na rede particular e 40.745 em instituições públicas. O número de matrículas aumentou em todas as regiões brasileiras, sendo considerável a expansão nas instituições públicas da região Norte.

Das 11.546 matrículas registradas no ano de 2007, 11.204 concentravam-se em estabelecimentos públicos. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, o percentual de matrículas na rede particular supera o da rede pública, mas, no Centro-Oeste, essa diferença apresenta-se de forma acentuada. Do total de 49.119 matrículas realizadas no ano de 2007, apenas 1.197 foram em instituições públicas.

Percebe-se que o governo federal continua a investir na redistribuição das matrículas entre as regiões, sendo preponderante, em termos proporcionais, sua atuação na região Norte do país. O aumento do número de matrículas e a maior presença das instituições públicas nas diversas regiões do país reafirmam o discurso oficial de defesa da EAD como modalidade de ensino que permite atender a um público que está fora das regiões metropolitanas e que, de outra forma, não teria acesso à educação superior. Consolida e fortalece o Sistema UAB como instrumento de interiorização e ampliação da oferta de educação superior pública, abrindo possibilidade de ampliação do número de cursos e vagas.

Entretanto, esse projeto de formação de professores, instituído pelo governo federal, é criticado de forma acentuada na literatura produzida sobre formação de professores publicada nesse mesmo período. Em geral, há a proposição de rompimento com essa política governamental. Um exemplo dessa posição pode ser observada, por exemplo, nos trabalhos de Freitas (2007) e Maués (2003). Nos dois casos, os programas e projetos de formação inicial dos professores instituídos pelo MEC foram analisados como opostos à consolidação de um projeto de formação embasado em uma política global de formação do profissional da educação, de caráter sócio-histórico, que respondesse às necessidades de formação dos professores. As propostas de formação de professores apresentadas pelos dois autores se orientam pela via da dicotomização entre o oficial e o “alternativo”, invertendo a valorização hierárquica desses termos binários.

Dentro dessa lógica, Freitas (2007) propõe o enfrentamento das ações fragmentadas do Estado durante a formulação e implementação das políticas de formação que levam a dimensões diferenciadas de profissionalização: bolsas PROUNI (em cursos de qualidade nem sempre desejáveis); UAB (em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas); Bolsa Docência/CAPES e o rompimento com a política “que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe (...)” (FREITAS 2007, p. 1207).

A autora apresenta como alternativa uma nova proposta de formação que implicaria a retirada do governo da centralidade de formulação e implementação de políticas públicas educacionais e no rompimento com as políticas desenvolvidas. Essa proposta alternativa apoiar-se-ia em:

- 1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada;
- 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada;
- 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional (FREITAS, 2007, p.1220).

Já Maués (2003, p. 108) afirma que o professor e sua formação ganham destaque nas políticas educacionais propostas pelo MEC a partir da década de 1990. “Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico”. As reformas que seguem essa orientação podem servir para

submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (MAUÉS, 2003, p. 108).

O autor afirma que os movimentos sociais, sindicatos e a sociedade civil têm se organizado para resistir e buscar “saídas e alternativas ao modelo neoliberal” (MAUÉS, 2003, p. 108). Cabe a essas organizações elaborar propostas que barrem o avanço da mercantilização da educação. Credita-se à educação um papel acentuado na construção de uma nova organização societal solidária e justa. “Para essa nova configuração societal, a educação deverá ter um papel preponderante,

como um poderoso instrumento de libertação dos homens e mulheres e como meio de desenvolver a cidadania e permitir o acesso aos bens socialmente produzidos pela humanidade” (MAUÉS, 2003, p. 112).

Criou-se um novo tipo idealizado de profissional que se deseja atuante na educação e uma nova função totalitária para a educação. Esta deixaria de ter como foco o atendimento das necessidades do capital e passaria a ser responsável por libertar os homens e desenvolver a sua cidadania. Essas propostas, que são importantes por revelarem novas possibilidades de organização dos processos de formação dos professores, devem ser entendidas como referenciais utópicos.

A consolidação dessas propostas pressupõe a existência de mecanismos de participação que exigem a atuação de um sujeito crítico que analise e transforme a realidade e no desenvolvimento de políticas públicas educacionais que visem ao bem comum. Baseiam-se, também, na ideia de contra-hegemonia, ruptura e emancipação. Não são adequadas para constituir referencial de análise dos processos de circulação das variadas orientações e práticas de formação de professores, por não abrirem espaço para discussão dos processos de reinterpretação, transferências de sentidos e as múltiplas práticas e leituras que podem ser realizadas das políticas públicas.

Já o governo tem conseguido lograr êxito nas reinterpretações que faz das propostas e reivindicações apresentadas pelos educadores na elaboração do texto das políticas públicas educacionais. Observa-se que muitas das ideias e termos assumidos pelos textos dos projetos e programas de formação docente propostos pelo Ministério da Educação foram (re)apropriados da produção acadêmica dos educadores da época. A luta pela profissionalização e instituição de um plano de cargos e salários, assim como o desejo de que a formação dos professores ocorresse em nível superior - em cursos de formação que buscassem associar a dimensão prática e teórica do trabalho educativo - e o anseio de que a formação fosse contínua foram pauta de reivindicação dos educadores nas últimas décadas. Silva Jr. (2003) ressalta que essa “reapropriação” foi feita por intelectuais da área, buscando validar e consolidar um novo paradigma para a educação.

Quando tomamos as reformas educacionais nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como os processos oficiais de avaliação e financiamento, observamos que os formuladores dos documentos que orientam a reforma, desde a educação infantil até a

pós-graduação e a indução da pesquisa, são em sua maioria especialistas ou pesquisadores dessas áreas. Isso indica as continuidades na reforma da educação brasileira em relação às dos demais países, apontando como a reforma da educação, ancorada na mudança do papel da ciência e dos intelectuais, busca consolidar um “novo paradigma educacional” e um “novo paradigma para a ciência e a pesquisa”, por meio da mudança do campo profissional – tendo por campo teórico orientador as pedagogias do aprender a aprender e a noção de competências e empregabilidade (SILVA JR., 2002a apud SILVA JR, 2003, p. 87-88).

Em resumo, podemos dizer que a política educacional, seja ela oficial ou não, intenciona consolidar práticas e concepções de educação, escola, conhecimento, processo educativo, um perfil de professor, expectativas em relação aos alunos e aprendizagens. Isso porque cabe à escola a tarefa de definir referenciais de conhecimentos e competências que proporcionem a inserção “adequada” dos alunos no meio social e no mercado de trabalho. Para tanto, o governo tenta articular uma série de políticas educacionais que deem conta de atingir esse objetivo. É sobre essa articulação que passaremos a conversar agora.

1.4 – Articulação da política curricular e de formação de professores com as outras políticas educacionais

Na análise da política de formação de professores e sua interseção com a política curricular brasileira, não deixamos de considerar como uma de suas estratégias de validação a utilização das relações de conhecimento, poder e prestígio do conjunto de especialistas que participam da formulação de seus textos. Assim como o fato de a escola ter a tarefa de construir e materializar referenciais de conhecimentos e competências que proporcionem a inserção “adequada” dos alunos no meio social e no mercado de trabalho.

A partir da década de 1990 começaram a ser gestadas políticas de formação de professores e avaliação de desempenho que foram, logo depois, implementadas em alguns estados brasileiros e passaram a premiar e a valorizar os professores pela “performance” dos alunos nas avaliações nacionais. Através dessas ações, passou-se a ter maior controle sobre o trabalho docente e sobre a concretização dos

parâmetros curriculares oficiais, orientados pela lógica de preparação dos estudantes e professores para as provas e avaliação.

Sobre o uso da educação a distância para a formação de professores, acentuamos o questionamento levantado por Brzezinski (2007) no momento em que analisa o futuro do GT de Formação de Professores da ANPEd. A autora afirma que ganham destaque nas discussões do GT os “dados alarmantes sobre o fraco desempenho do ensino fundamental e médio do País que foram publicados pelo MEC/INEP ao longo de 2007” (BRZEZINSKI, 2007, p. 13). Ressalta que o MEC tentado resolver esse problema lançando, como desafio, a formação, até 2010, de 250.000 professores para atuar na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, via Universidade Aberta do Brasil (UAB). A autora questiona essa posição assumida do MEC, perguntando:

Até que ponto os cursos de formação inicial presencial e a distância de professores e a pluralidade de procedimentos de formação continuada estariam respondendo às necessidades da sociedade pós-industrial, da revolução tecnológica, marcada pela produção científica, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, por desigualdades e tensões sociais assustadoras e por novas formas de exercício da cidadania? (BRZEZINSKI, 2007, p. 13)

Interroga também em que “medida a produção científica veiculada no GT Formação de Professores vem contribuindo para mudanças na prática pedagógica e social da Educação Básica e da Educação Superior inseridas no contexto cultural contemporâneo?” (BRZEZINSKI, 2007, p. 13) e convida os pesquisadores a continuarem a discussão sobre a formação de professores.

Já Segenreich (2007, p. 162) afirma que a crescente utilização da educação a distância para a formação de professores do ensino básico já vinha chamando a atenção dos educadores ligados à ANPEd desde o início do governo Lula, dirigindo-se as críticas principalmente à

percepção de que, além de não poder substituir a interação professor-aluno, inerente à educação presencial, a EAD seria uma das estratégias de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio para a mercantilização e privatização do ensino superior (SEGENREICH, 2007, p. 162).

O mapeamento feito pela autora³⁴, que evidenciou haver uma carência acentuada de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de educação superior, aponta que:

1. Preponderam ainda os cursos de licenciatura. Entretanto, nos dois últimos anos foi vertiginoso o crescimento e a diversificação da oferta de cursos de graduação, muitos deles com elevado número de vagas e altos índices de vagas ociosas.
2. Deixou de ser majoritária a presença das universidades públicas entre as instituições credenciadas pelo MEC; esta inversão da balança entre público e privado tende a se acentuar.
3. Permanece o problema da falta de dados oficiais confiáveis sobre EAD em todos os níveis; esta lacuna é gritante no que se refere aos cursos de especialização.
4. As IES, após a regulamentação de 2004, estão expandindo a oferta de disciplinas semi-presenciais no currículo regular de seus cursos presenciais por meio de diversas estratégias de implantação, muitas vezes não explicitadas (SEGENREICH, 2007, p. 168).

Como dito anteriormente, o impulso para a propagação das políticas, programas e projetos, oficiais ou não, de formação de professores a distância também foi dado pelo artigo 80 da LDB. Como verificado por Segenreich (2007), em sua ampla maioria, esses cursos vêm se destinando à graduação de professores para o ensino básico, na perspectiva de implementar os conteúdos curriculares da escolarização nacional selecionados pelo governo.

Alguns dos argumentos oficiais justificadores da utilização da EAD foram os de que ela permite alcançar um público que reside em cidades distantes do campus universitário e que, de outra forma, não teria acesso ao curso superior; comporta qualificar os professores que já atuam na educação básica sem onerar os gastos públicos com a vantagem de mantê-los trabalhando; a licenciatura a distância pode trazer ao mercado um tipo de candidato diferenciado que, normalmente, ficaria fora do sistema (CUNHA, 2006). As questões polêmicas presentes nos debates sobre o tema dizem respeito à qualidade da formação que o ensino a distância proporciona aos futuros educadores e se essa modalidade de ensino propicia o desenvolvimento da reflexão crítica e a autonomia intelectual aos cursistas.

34 O estudo está baseado nos dados apresentados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (SANCHEZ, 2008); nos documentos disponibilizados pelo MEC em seu portal; e nos sites de uma amostra de IES.

Além dos julgamentos já explicitados por Brzezinski (2007), outros pontos de questionamento levantados sobre os cursos de formação de professores a distância são os de denúncia: a) da redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nesses processos de formação; b) da prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação ancorada na prática e na lógica de competências. Tais exames também podem ser apresentados aos cursos presenciais.

Estudos³⁵ já comprovaram que as políticas educacionais são articuladas. Os PCN, por exemplo, são referência para a realização de provas de concursos para o provimento de cargos docentes; para a escolha dos conteúdos a ser apresentados em livros didáticos; para a avaliação do desempenho dos alunos da educação básica e para a definição do profissional que será formado nos cursos de formação docente. Associam-se à prática de utilização da educação a distância para a formação de docentes, à centralização do financiamento e à propaganda massiva de programas e projetos (Provinha Brasil, PDE, etc.) difundidos pelo governo, para disseminar e tentar validar as propostas governamentais.

A tensão presente nas propostas “oficiais” e “locais” e na definição de uma base nacional comum, que garanta uma formação mínima para os alunos e professores, produz práticas híbridas impossíveis de serem previstas. Tanto os PCN quanto as políticas de formação de professores devem ser entendidas como resultado de conflitos, alianças e modificações, que ressignificam e reconstróem a prática partir do que já está posto e do que está sendo proposto oficialmente pelos formuladores das políticas.

Os cursos de formação de professores inserem-se dentro de um universo de difusão e negociação. Quando os professores-formadores elaboram e escolhem os conteúdos e materiais que serão disponibilizados para os alunos, eles recortam, selecionam, reinterpretam, omitem e ressignificam os textos, definindo os conhecimentos que serão considerados importantes, legítimos e que se pretende “naturalizar” como verdades. Há que se considerar que, ao se apropriarem de certos aspectos dos textos das políticas educacionais, os autores se colocam numa zona de conflito, ajustando e direcionando o “texto” para uma formação com contornos

35 Exemplos são os trabalhos de Teixeira, 2004; 2008.

mais progressistas, para a legitimação do estabelecido pelas políticas, para a produção de práticas inovadoras, entre outras muitas possibilidades.

Em um estudo anterior, já sinalizamos (TEIXEIRA, LESSA, 2011) que as orientações dos PCN e as políticas de formação de professores, articuladas com o sistema nacional de avaliação (que garante o controle sobre a aplicação desses indicadores), a centralização do financiamento e o incentivo à formação de professores através da EAD, sintetizam um conjunto das medidas governamentais que passam por um processo de reconhecimento, legitimação, interpretação e apropriação nas diferentes instâncias pelas quais transitam até sua adoção prática. Devem ser interpretadas como resultantes da ação de diferentes atores presentes nas suas instâncias de formulação de implementação que as consolidam e/ou produzem novas políticas.

Um exemplo dessa articulação e da influência dos atores e da política sobre a atuação do governo foi sinalizada por Lopes (2006b, p 115) que, ao analisar os primeiros meses do governo Lula, ponderou que este assumiu e deu continuidade às políticas curriculares empregadas no governo anterior. Segunda ela,

a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem sendo as referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva que tenta dirigir professores em suas aulas, via livros didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) de que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro exame a que o aluno se submeta antes de entrar no ensino médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a possíveis ganhos salariais (LOPES, 2006b, p 115).

A autora (2006b, p. 116) sugere que se desconstrua ou que se construa, sobre novas bases, a relação entre as definições políticas e a prática, os processos de avaliação e o currículo nacional. Seria necessário “superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”, “os processos de

avaliação especialmente centrados no modelo de formação de competências, pois tais processos apenas visam ao controle do que é executado em sala de aula” e “conceber os parâmetros como apenas uma proposta curricular dentre outras. Retirar desses textos a marca de referência padrão é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares”.

Com o passar dos anos do governo Lula e do governo Dilma, esse quadro sofreu algumas alterações. Continuamos a utilizar procedimentos de avaliação centralizados e quantitativos, introduzindo, inclusive, novos programas de avaliação como a Provinha Brasil e a Prova Brasil que juntos complementam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os professores prosseguem sendo premiados pelo desempenho de seus alunos, como o “Prêmio Professores do Brasil 2005” e “Prêmio Professores do Brasil 2006/2007” que objetivam “valorizar o professor comprometido com a promoção da aprendizagem, o cuidado das crianças e, ao mesmo tempo, receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem – físicas, cognitivas, lingüísticas, emocionais, sociais e afetivas – significa legitimar e reconhecer o trabalho desse profissional³⁶”. Os PCN ainda são os referenciais curriculares oficiais para a organização dos currículos escolares. Destaca-se, contudo, um movimento do MEC, através da Secretaria de Educação Básica, para a formulação de novos materiais de promoção da discussão e reflexão sobre o currículo escolar.

Em 2006, o Ministério publicou o documento “*Indagações sobre Currículo*” com o objetivo principal de deflagrar, “em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração”. Convocou para a coordenação do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento os professores Antônio Flávio Moreira, Miguel Gonzáles Arroyo, Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. O documento foi organizado em torno de cinco eixos de trabalho: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo e Currículo e Avaliação.

36 Os ganhadores recebem um “prêmio em dinheiro no valor de R\$ 5.000,00, troféu e diploma, além de passagem, hospedagem e alimentação, durante o período de realização do Segundo Seminário Professores do Brasil e da Solenidade de Premiação, em Brasília”.

Para atender à determinação da LDB (art. 9º, inciso IV) de que a União estabelecesse “em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma série de Resoluções³⁷ em que foram traçadas metas e objetivos que deveriam ser buscados por esse nível e modalidades de ensino. No ano de 2010 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2010) que fixaram normas obrigatórias para a educação básica que visam orientar o planejamento e o desenvolvimento curricular das escolas.

Quanto à formação docente, o governo criou e expandiu de forma considerável os cursos de formação inicial a distância desenvolvidos dentro do Sistema da Universidade Aberta do Brasil - UAB. O edital de criação da UAB, publicado em 2005, conclamava as instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação para a “articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos”.³⁸

37 Resolução CNE/CEB nº 01/1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB nº 02/1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução CNE/CEB nº 03/2005 - Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração; Resolução n.º 3/1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 01/2005 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Resolução CNE/CEB nº 4/2005 - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio; Resolução CNE/CEB nº 04/2006 - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CP nº 01/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CNE/CEB nº 01/2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Resolução CNE/CEB nº 02/2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 01/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CEB nº 3/1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

38 Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/infogerai.php>

O Conselho Nacional de Educação publicou uma série de Resoluções³⁹ que fixaram diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais da educação básica. Em 2008, quando assumiu a Diretoria da Educação Básica da CAPES, a Prof^a. Helena Freitas acendeu as expectativas em relação à possibilidade de construção coletiva de “referenciais de qualidade para a utilização da EAD na formação de professores, fortalecendo a responsabilidade acadêmica e científica das Faculdades e Centros de Educação nos projetos institucionais de formação das IES e nas regulamentações e normatizações do campo da formação”.⁴⁰ Atualmente, na Coordenação Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica, da Diretoria de Educação, tem como desafio a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.⁴¹

Em suma, percebe-se um movimento do governo federal para a elaboração de novas orientações curriculares e concretização de novas práticas de formação docente. A intervenção e participação dos educadores nomeados acima e tantos outros não descritos aqui, nos órgãos de formulação e regulação da educação, abre a possibilidade de sua intervenção direta nesse processo.

Resta-nos a tarefa de continuarmos atentos aos encaminhamentos assumidos pelas políticas educacionais. Não podemos cometer o erro de rejeitar as propostas pelo simples fato de serem apresentadas como propostas governamentais, mas também não podemos nos constranger em criticar o trabalho apresentado por esses intelectuais.

A conversa é necessária, é um passo inicial, que não tem a pretensão de chegar a um fim, de provocar repentinamente grandes modificações. Temos o desafio de interagir com o que está dado e construir novas propostas de organização curricular e de formação de professores que permitam a convivência com variadas perspectivas de conversa e experimentação.

O investimento constante na realização de estudos sobre as políticas educacionais é importante, dada a temporalidade do pensamento e as aproximações e a diversidade presentes na produção dos intelectuais. Ainda que seguindo a mesma orientação, há uma diversidade de ideias e modos de pensar que estimulam

39 Resolução CEB/CNE n.º 03/1997; Resolução CNE/CEB n.º 02/1999; Resolução CNE/CP n.º 01/2002; Resolução CNE/CP n.º 01/2005; Resolução CNE/CP n.º 02/2002; Resolução CNE/CP n.º 01/2002; Resolução CNE/CEB n.º 01/2003; Resolução CNE/CP n.º 01/2006.

40 Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/hedu17.asp>.

41 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

e apontam diferentes ângulos de análise do problema, permitindo que, dentro dessa unidade, possam germinar e se manifestar novas maneiras de interpretar e conceber o currículo e a formação de professores.

CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PCN E SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos nossa análise das orientações presentes nos PCN, no que se refere a cada uma das categorias empíricas, e os cursos de formação inicial de professores a distância que foram selecionados para o estudo.

Os PCN para os anos iniciais do ensino fundamental possuem uma proposta de organização do ensino em ciclos de formação e organizam os conteúdos escolares em áreas de conhecimento. Afirmam visar oferecer uma formação humana integral que envolve os “aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p.70)

Ao todo, são 10 volumes. O fascículo de Introdução, seis fascículos que tratam das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e três fascículos que versam sobre os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Utilizamos, com maior ênfase, os dados coletados no volume de introdução que continha informações sobre a proposta dos PCN, seus princípios e fundamentos que foram elementos centrais considerados na elaboração das categorias empíricas e na análise dos guias de estudo dos cursos.

2.1.- Caracterização dos PCN para os anos iniciais do ensino fundamental

A caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi feita de modo a evidenciar as orientações que traziam para cada uma das categorias empíricas e a destacar os pontos que nortearam a análise dos guias de estudo dos cursos de formação de professores a distância. Nossa intenção foi a de sistematizar as orientações presentes nos Parâmetros, direcionando nosso olhar para observação de suas proposições sobre: a descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização e ao apelo à participação; ao compromisso político do educador para com os alunos e os resultados; ao perfil e valorização das

competências críticas e reflexivas do professor; a perspectiva epistemológica; ao desenvolvimento de competências e compromisso com a formação para a cidadania; a organização dos conteúdos, didática e avaliação; a perspectiva inclusiva e o tempo e espaço escolar.

Os PCN⁴² para os anos iniciais do ensino fundamental foram editados há 14 anos com o intuito de modificar a organização curricular das instituições formais de ensino, tendo sido apresentados como uma proposta de orientação curricular gerada de forma participativa, a partir do estudo das propostas curriculares de vários Estados e Municípios brasileiros, pesquisas e dados estatísticos sobre o ensino fundamental (PCN I.⁴³, p. 17)

Podem ser entendidos como uma proposta que contribui para efetivação do direito à educação⁴⁴, definido na Constituição de 1988 e ratificado na LDB⁴⁵ de 1996, na medida em que atuam como referência que subsidia, ordena, fomenta e formaliza práticas que visam melhorar a qualidade do ensino. É um documento em que o Estado assume o seu dever para com a educação, apresentando orientações curriculares que visam contribuir para a efetivação da educação como um direito de todos.

Canen (2007, p. 92) destaca que a educação é cobrada pela formação de “gerações nos valores de tolerância, de cidadania crítica, de valorização da pluralidade cultural, de flexibilidade e abertura para novas possibilidades de construções de conhecimento e de soluções a problemas.” Esses princípios são identificados na legislação, nos documentos e programas produzidos e implementados a partir dos anos 1990, inclusive nos PCN.

Os Parâmetros reforçam e contemplam os princípios de liberdade e solidariedade humana que visam assegurar o dever do Estado e da família para com a educação e de oferecimento de uma formação que objetiva o pleno

42 A referência aos PCN será feita indicando o volume em que o texto citado, direta ou indiretamente, está inserido.

43 Referência ao volume do PCN de Introdução.

44 Sobre a relação entre a efetivação do direito à educação e os PCN, ver trabalhos de Jacomini (2009); Freitas e Brito (2009).

45 A Constituição de 1988 e a LDB são apontadas como marco para a concessão de maior autonomia para a gestão da educação, implementação de diretrizes, definição de responsabilidades e atribuições para com a educação que, na década de 1990, levaram a introdução de uma série de políticas públicas educacionais (ALVES, 2008).

desenvolvimento dos alunos, preparando-os para exercer a sua cidadania e qualificando-os para o mercado de trabalho (Art. 2º da LDB).

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (PCN I., p.13)

Também possuem um discurso de confirmação dos princípios definidos para promoção das atividades de ensino (Art. 3º da LDB) em que se assume como objetivo a melhoria da qualidade da educação, com o intuito de garantir a todos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade para que possam aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Estruturam suas orientações de modo a contemplar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e a tolerância. Confirmam a gratuidade do ensino público, defendem a valorização do profissional da educação escolar, a descentralização, a flexibilização e a gestão democrática do sistema, da escola e da sala de aula, a valorização das experiências extraescolares e a formação do educando de forma a vincular a educação oferecida pelas escolas com o trabalho e as práticas sociais.

Esses princípios, evidenciados em todos os volumes dos PCN, alicerçam a sua proposta de organização curricular e, por esse motivo, irão aparecer nos textos das categorias dispostas para este estudo.

Na primeira categoria - *Descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação* –, evidenciamos a forma como os PCN incorporaram os princípios de descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação presentes na LDB, por entendermos que eles fundamentam a sua proposta de melhoria da qualidade da educação.

Nos Parâmetros, o princípio da descentralização se manifesta desde o momento em que se declara a sua não obrigatoriedade e a necessidade de negociá-los com os seus implementadores. Eles foram editados como um referencial flexível

para a organização do sistema educacional que objetivava garantir a qualidade da educação no ensino fundamental em todo o país.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (PCN I., p.13).

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (...) em um processo definido pelos responsáveis em cada local (PCN I., p.30).

Tal princípio também aparece quando o documento apresenta o seu terceiro nível de concretização que se refere à elaboração da proposta curricular de cada escola. De acordo com o documento:

Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos (PCN I., p.30).

O apelo à participação já figura nos trechos citados acima em que se afirma a necessidade de participação e envolvimento de todos com o projeto educativo da escola e com a construção dos currículos das Secretarias e das escolas. Insurge também quando os PCN destacam que a qualidade da atuação da escola não depende apenas da vontade de um ou outro professor, sendo necessário o envolvimento de todos (PCN I., p. 68). A comunidade é chamada a participar das atividades da escola, “tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida” (PCN I., p. 36).

A autonomia e a corresponsabilização surgem quando os Parâmetros assumem a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional (PCN I., p.13). Afirma-se que os PCN são:

referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (PCN I., p. 8).

[...] auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor [...] busca auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro (PCN I., p. 9).

A corresponsabilização abrange a atuação do Estado, que deve oferecer recursos e condições de acesso e permanência na escola (PCN I., p. 28), da comunidade escolar e do professor, que devem se comprometer com a proposta educativa da escola e responder à sociedade pela sua responsabilidade de promover o “ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir[em] de maneira efetiva na formação de seus cidadãos” (PCN I., p. 60), dos pais que devem se envolver e acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos e dos alunos que assumem uma postura construtiva de seus conhecimentos (PCN I., p. 43).

A autonomia também emerge como um princípio didático orientador das práticas pedagógicas, figurando como uma opção metodológica que

considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (PCN I., p. 61).

Os PCN afirmam ter a pretensão de funcionar “como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira (...)” (PCN I., p. 9). De propiciar, por meio da consolidação desses princípios, uma educação em que se valorize o desenvolvimento pessoal, o respeito mútuo, o trabalho dialógico para o exercício da cidadania e a preparação do aluno para o mundo do trabalho.

Com essa categoria, procuramos observar se esses princípios também estavam presentes nos materiais didáticos dos cursos de formação de professores selecionados e se essas orientações dos Parâmetros eram propagadas através desse material.

A segunda categoria - *Desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania* – emergiu atrelada à discussão sobre as capacidades e competências⁴⁶ que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolarização.

Os PCN defendem, tal como destacado por Magalhães (2005), que o desenvolvimento de certas competências e capacidades, ligadas a uma prática construtivista, possibilita o exercício da cidadania, ao permitir e favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo necessário à consolidação de uma prática crítico-reflexiva.

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um (...). Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (...)

46 Os trabalhos de Lopes e Macedo (2002) e de Bernstein (2003) evidenciam como o conceito de competência tem sido empregado na educação e no currículo.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (PCN I., p. 34).

Tomando a cidadania⁴⁷ como eixo de formação escolar, argumentam que a educação para formação de bons cidadãos é um direito e um forte fator de socialização que se faz pelo seu exercício, no qual a linguagem⁴⁸ assume posição de destaque.

(...) A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

(...) Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (PCN I., p. 28).

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo (PCN I., p. 37).

Propõem que a escola se assuma como espaço social de “construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (PCN I., p. 34). A prática da cidadania determina o domínio dos conteúdos

47 Para aprofundamento de estudos sobre a relação entre cidadania e educação, ver os trabalhos de Arosa (2009); Silva (2000).

48 Frangella (2009) destaca a importância da linguagem no processo de socialização.

tradicionais do ensino e também de temas como a inserção no mercado do trabalho, a discussão da pluralidade cultural, ética, educação sexual e ambiental, entre outros.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (PCN I., p. 34).

É “papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política” (p. 34). O ensino deve se basear no desenvolvimento de potencialidades individuais e no trabalho coletivo (PCN I., p. 35).

A escola é apresentada como estando em processo permanente de construção coletiva que precisa se estruturar, organizar e se vincular com as questões sociais e com valores democráticos (PCN I., p. 46).

Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade (PCNI, p. 45-6).

O “exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (PCN I., p.27). Deriva dessas exigências a necessidade de

discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos

necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (PCN I., p.27).

Dentro da perspectiva de formação dos alunos para a cidadania, os PCN propõem que os objetivos formativos concretizem as intenções educativas em termos de capacidade que devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização: capacidades cognitivas, físicas, afetivas, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla (PCN I., p.67). Isso tem como finalidade o oferecimento de uma formação aos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (PCN I., p.34).

Para tanto, sugerem que as atividades de ensino, embasadas em uma prática de integração curricular,⁴⁹ possibilitem

criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade mais democrática e não excludente (PCN I., p. 45).

Igualmente, recomendam que a instituição escolar deve ter o compromisso de

garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenas dogmáticas e a petrificação de valores, os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (PCN I., p. 45).

49 Beane (2003) aponta a integração curricular e resolução de problemas significativos como centro organizador da aprendizagem.

Também destacam a necessidade de constituição de uma proposta educacional que garanta o acesso aos saberes sistematizados, de forma contextualizada, tendo em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui com a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCN I., p. 33).

Segundo o PCN I. (p.64), para que uma aprendizagem significativa e integradora⁵⁰ aconteça, é necessária “a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível”. O desenvolvimento dessa atitude entrelaça-se com a relação estabelecida entre professor-aluno, à medida que cabe ao aluno assumir para si a necessidade e a vontade de aprender e ao professor propor prioritariamente atividades que exijam uma postura curiosa e investigativa dos seus alunos.

Ainda segundo o volume do PCN Introdução (p. 66),

aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas, isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora sejam fundamentais dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (PCN I., p. 66).

50 Beane (2003, p. 94)

Com essa categoria, preocupamo-nos em verificar se os materiais analisados faziam referência às competências que à escola caberia desenvolver junto aos alunos ao longo do processo de escolarização e se os cursos se orientam por uma formação para a cidadania nos moldes como é proposto pelos Parâmetros.

Na terceira categoria - *Compromisso político do educador para com os alunos e os resultados* –, consideramos, principalmente, os dados apresentados no item “*A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em face da situação do ensino fundamental*”, do PCN Introdução. Nele são evidenciadas informações sobre as matrículas, promoção, repetência e evasão de alunos no ensino fundamental em todo país. Destaca-se também o desempenho dos alunos afirmando que esse “remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor” (PCN I., p. 19).

Interessou-nos observar se e como esses indicadores eram apresentados aos professores nos cursos de formação e se eles, como já destacado por Alves (2008a), estavam sendo associados às políticas formuladas para superar os desafios educacionais brasileiros.

Verificamos que, para os PCN, o trabalho do professor deve se pautar no oferecimento de possibilidades para que o aluno tenha acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Esses recursos abarcam duas vertentes: o domínio do saber tradicional presente na tarefa escolar e as preocupações contemporâneas com fatores ligados ao meio ambiente, à saúde, à sexualidade e à ética⁵¹ (tangendo a igualdade de direitos, a dignidade do ser humano e a solidariedade). Faz-se dependente da criação de um clima propício ao aprendizado que exige um “compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos” (PCN I., p. 39).

O documento determina que o professor assuma um compromisso com a aprendizagem dos alunos. Orientam que o planejamento das atividades de ensino tenha “propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar”, para que o professor tenha condições de elaborar situações de aprendizagem adequadas às

51 Quando o professor assume esse compromisso político, tem chances de estar menos suscetível à consolidação de práticas que mantêm o “corpo velho sobre novas vestes.” (GOMES, 2004, p. 46)

capacidades cognitivas dos seus alunos, transformando o ensino em um potencializador da aprendizagem (PCN I., p. 39).

Requerem que o professor desenvolva uma gama de funções a serem desempenhadas no contexto do ambiente escolar, sendo uma delas intervir pedagogicamente, promovendo a concretização de aprendizagens, estabelecendo possíveis relações “entre o que se deseja conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.”⁵² (PCN I., p. 38)

Indicam que o professor se comprometa com a elaboração e a implementação do projeto educativo da escola que se materializa em seu projeto político pedagógico. Entretanto, advertem que,

Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas (PCN I., p. 39).

De acordo com os Parâmetros, a consolidação desse projeto educativo se faz pelo comprometimento do conjunto de professores e outros profissionais da escola que devem participar conjuntamente da “tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução.” Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores (PCN I., p. 51). Elas também incidem sobre a avaliação e utilização dos seus resultados. Os PCN indicam que o professor deva estar atento para observação e registro das aprendizagens dos alunos, pois, com a avaliação, o que se intenciona é “averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs”. Isso é importante para identificar “se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, no que diz respeito às responsabilidades do sistema

52 O desenvolvimento dessas funções pelos professores tem vindo acompanhado da responsabilização dos gestores e professores pelos resultados alcançados, que é uma das práticas que, segundo Alves (2008, p. 435), ainda precisa ser mais bem tratada por acadêmicos, gestores e políticos.

educacional” (PCN I., p. 56), responsabilidade esta assumida, em última instância, pelo professor.

Com essa categoria observamos se os materiais didáticos impressos dos cursos formavam e informavam os cursistas sobre esse compromisso e sobre a responsabilidade que o professor possui sobre o desempenho dos alunos. Se existiam e a forma como eram apresentados os indicadores sociais ligados à reprovação, evasão, matrículas no ensino fundamental.

A quarta categoria de análise – *Perspectiva Epistemológica* – se baseia na constatação de que os PCN se ancoram nos pressupostos construtivistas.⁵³ para reconhecer e defender a importância da participação construtiva do aluno no seu processo de aprendizagem e, “da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo [...]”. Eles propõem “uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento” (PCN I., p. 44).

De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (PCN I., p. 44).

O documento apresenta algumas ideias da perspectiva construtivista utilizadas para embasar suas orientações. Dentre elas, assinalam que a aprendizagem visa formar cidadãos ativos e ocorre na medida em que os alunos são vistos como sujeitos de seu próprio desenvolvimento, num processo interativo em que também o professor seja visto como sujeito de conhecimento (PCN I., p.44). Assim, o conhecimento

não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica (PCN I., p.37-8).

53 Addalla e Galvão (2009); Imberon (2000); Becker, (1992).

A educação teria, então, o propósito de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (PCN I., p.35). Entretanto, a aprendizagem está condicionada à sua fase de desenvolvimento.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (PCN I., p.37).

Sinalizam que a escola que forma cidadãos atuantes na sociedade precisa valorizar a cultura de sua comunidade (PCN I., p.46), devendo seus conteúdos estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (PCN I., p.45). Isso porque

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos (PCN I., p. 37-8).

Ressaltam que “cabe à educação propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sócio-política e cultural” (PCN I., p. 34). Para tanto, apontam como imperativo que a escola impulse sua prática educativa no sentido de formar cidadãos autônomos e participativos. Crê-se que, à medida que os alunos adquirem atitudes autônomas, participam, questionam, refletem sobre as questões que envolvem a escola, a comunidade, a cidade, o país, passam a

perceber e a respeitar a relação com outros indivíduos, superando o individualismo, convivendo em grupo, consolidando o processo de inserção social.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (PCN I., p. 38).

Os Parâmetros também assinalam que a perspectiva construtivista foi utilizada de forma equivocada em algumas experiências de alfabetização que trouxeram “sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender” (PCN I., p. 33), destacando que não pretendem seguir por esse caminho.

Procuramos, com essa quarta categoria, verificar se esses pressupostos da perspectiva teórico-metodológica construtivista, que embasam os PCN, estavam presentes nos materiais didáticos dos cursos a distância e, em caso negativo, qual perspectiva epistemológica sustentava a proposta de formação dos cursos selecionados para estudo.

A quinta categoria de análise – *Perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor*⁵⁴ – deriva do levantamento apresentado nos PCN sobre como deveria ocorrer a formação inicial dos professores e da necessidade de atuação do governo nesse processo.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um

54 Para maior aprofundamento dos estudos sobre a formação do professor crítico e reflexivo, ver trabalhos de Pansini e Nenvevé (2008); Rocha (2009). Schön (2000) 2000, Nóvoa (1995; 1999).

processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (PCN I., p. 31).

Sobre o perfil do professor que se deseja atuante nas escolas, os Parâmetros trazem orientações sobre como os professores em exercício devem agir para atender às expectativas de promoção de um aprendizado satisfatório para os alunos.

Segundo o PCN I. (p. 7), os Parâmetros, “ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.” Supõem um papel preponderante do professor na concretização da educação cidadã e da proposta educativa da escola, afirmando ser desejável que ele se apresente como um pesquisador, conhecedor e questionador de sua prática com vistas a modificá-la, postura esta construída historicamente.

O professor é tido como sujeito essencial no processo de instituição da educação orientada pelo viés da cidadania. Em seu papel de auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas capacidades, na superação de seus limites e no estabelecimento de convívio social, produção e construção de conhecimentos, ele tem possibilidade de refletir sobre sua atuação definindo prioridades, resultados e elaborando instrumentos de avaliação que permitam concretizar o projeto educativo da escola.

Segundo os Parâmetros, seu trabalho, realizado de forma coletiva e participativa, exige que, em sua prática, os professores também se desenvolvam como

sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional (PCN de Ética, p. 38).

Nesse sentido, o professor deve enxergar a escola como um ambiente que possibilita construir “relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades” (PCN de Ética, p. 38).

Percebe-se que a proposta de formação apresentada nos Parâmetros é abrangente e tem a prática educativa como fonte de informação e pesquisa, foco de

reflexão e objeto de transformação e visa formar profissionais aptos a oferecer uma educação adequada à diversidade e necessidades existentes em nosso país. Procuramos observar se essas dimensões recomendadas nos PCN estavam presentes nos materiais dos cursos de formação selecionados para análise.

Além de reconhecerem a importância da participação construtiva dos alunos e da intervenção do professor, os PCN também destacam o valor dos conteúdos como meio “para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão” (PCN I., p.41).

Na próxima categoria - *Organização dos conteúdos, didática e avaliação* –, abordamos a forma como os Parâmetros indicam que deve ocorrer a sua organização e apresentação. De acordo com documento, a disposição dos conteúdos visa desenvolver competências e capacidades que serão utilizadas durante todo o processo de escolarização dos alunos, dando condições para que ampliem atitudes que garantam que a aprendizagem ocorra durante toda a vida.

Os PCN indicam que o docente planeje suas atividades de ensino considerando “sobre o que, quando e como ensinar e avaliar” (PCN I., p. 39). É a partir dessas determinações que ele irá elaborar o seu planejamento diário e organizará sua intervenção de forma a sugerir situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Outra função preponderante indicada e que deve estar presente no trabalho do professor é a de articulação dos conteúdos baseando-se nas temáticas escolhidas, de maneira a contemplar as várias áreas de conhecimento, consolidando uma interação entre elas e descartando o caráter isolado que o tradicionalismo impõe ao ensino⁵⁵. O que deve prevalecer é o exercício da cidadania. Os volumes dos Parâmetros trazem em seu conteúdo a premissa de que é função do educador desenvolver nos seus educandos a cidadania de forma crítica e reflexiva, preparando-os para o mundo numa perspectiva ampla, na qual eles construam conhecimento e se identifiquem como sujeitos sociais e históricos do tempo e do espaço em que estão inseridos. Assim, apontam que:

55 Essa integração muitas vezes é dificultada por processos de dinamização do currículo que privilegiam a organização dos conteúdos em disciplinas com o intuito de obter maior controle sobre o trabalho do professor e das atividades desenvolvidas pelos alunos (LOPES: MACEDO, 2002, p. 295).

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos (PCN I., p. 39).

Recomendam que, nas atividades de ensino, os conteúdos “sejam vistos como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (PCN I. p. 73). Para eles, os conteúdos têm a função de operacionalizar os objetivos da escola.

O projeto educacional expresso nos PCN demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, os PCN reafirmam a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno, e colocam a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (PCN I., p. 73).

Eles dividem os conteúdos em três categorias: conceituais (PCN I., p. 74), procedimentais (PCN I., p. 75) e atitudinais (PCN I., p. 75). Com os conteúdos conceituais, espera-se que os alunos organizem a realidade desenvolvendo capacidades “intelectuais para operar com símbolos, ideais, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (PCN I., p. 74). Com os conteúdos procedimentais, almeja-se que os alunos desenvolvam capacidades relacionadas ao “saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (...) e “construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem” (PCN I., p. 75). O trabalho com os conteúdos atitudinais objetiva desenvolver capacidades relacionadas à tomada de “posição crítica em relação aos valores que a escola transmite implicitamente através de atitudes cotidianas” (PCN I., p. 75).

Os conteúdos das três categoriais são apresentados em todos os volumes do documento que destacam que o seu tratamento apropriado é importante para garantir “um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola no momento atual da sociedade brasileira” (PCN I., p. 76).

A citação abaixo do trecho dos PCN evidencia a proposta de apresentação e organização dos conteúdos que adotam⁵⁶.

Os conteúdos são apresentados nos blocos de conteúdo de cada área e que os conteúdos explicitados por blocos nas áreas estão diretamente relacionados aos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, aos Objetivos Gerais de Área e de Ciclo e constituem um referencial nacional comum: todo brasileiro tem o direito de aprendê-los como meio para o desenvolvimento de suas capacidades.

Os blocos distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto o trabalho, tanto para o aluno como para o professor - é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo.

O tratamento didático é dado pelo estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. (...) Desta forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor.

Dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade (PCN I., p. 77).

Os PCN indicam que a avaliação instrumentaliza o educador para a reflexão sistemática de sua prática, no que diz respeito à criação de novos aportes de trabalho, além de reaver e ajustar alguns pontos, adequando-os ao aprendizado do aluno ou do coletivo. Sugere-se que a avaliação investigativa instrumentalize “o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos” (PCN I., p. 55).

56 Cabe destacar que essa apresentação dos conteúdos em blocos e o a adoção da interdisciplinaridade como metodologia de trabalho com os conteúdos não implica, necessariamente, o abandono da disciplina e nem uma pluriespecialização do professor (CASTRO, 2007).

Nesse aspecto, “[...] deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia - e nunca de qualificar os alunos” (PCN de Ética, p. 40).

Nessa categoria analisamos se os materiais didáticos utilizados pelos cursos de formação selecionados destacavam e orientavam os professores sobre a organização, planejamento, tratamento didático e avaliação dos diferentes tipos de conteúdos a serem ensinados considerando as recomendações presentes nos PCN.

A sétima categoria – *Perspectiva Inclusiva* – engloba o tratamento dado à diversidade nos documentos analisados. A proposta de educação para a cidadania, apresentada nos PCN, assume a “valorização da cultura de sua própria comunidade” e busca

ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (PCN I., p. 34).

Concretiza-se por meio de um ensino orientado para o reconhecimento das diferenças que exige adaptações curriculares no âmbito escolar.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas (PCN I., p. 48).

De acordo com o documento do MEC, as diferenças devem ser encaradas como fator de enriquecimento. Os professores devem avaliar seus alunos quanto às suas características sociais, culturais e psíquicas.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver,

vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (PCN T. T⁵⁷, p. 27).

No trabalho com a diversidade e pluralidade cultural⁵⁸, os Parâmetros pretendem propiciar aos alunos o conhecimento sobre sua origem como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos, havendo uma preocupação de remeter o professor à problemática relacionada à discriminação, ao preconceito, à diversidade de identidades⁵⁹, diversidade de culturas, etnias, crenças, opções sexuais, entre outros, num âmbito global.

A proposta apresentada pelos PCN destaca o que já foi assinalado por Silva e Brandim (2008, p. 61) de que o reconhecimento dos diferentes, dos menos privilegiados é necessário para consolidar uma educação cidadã e democrática que pressupõe a existência de um currículo e de práticas que representem e reconheçam a pluralidade e a diversidade constituinte das identidades culturais e consolidem práticas participativas e coletivas de tomada de decisões.

Segundo os mesmos autores, para viver no mundo atual, é preciso reconhecer a “pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais não como sinônimo de inferioridade ou desigualdade, mas equivalente a plural e diverso” (SILVA; BRANDIM, 2008p. 51). Essa orientação figura nos PCN.

Eles recomendam que o professor tenha uma ação positiva ao lidar com as diferenças dentro da sala de aula, reconhecendo a escola como um espaço multicultural⁶⁰. Propõem que a escola seja um espaço de acolhimento dos alunos com suas peculiaridades, valores e crenças em que se valorize a diferença e evite-se a desigualdade. Trazem como um dos objetivos para o ensino fundamental o conhecimento e a valorização da

57 Referência ao volume do PCN Temas Transversais.

58 Segundo Castro (2007, p. 11), o surgimento de propostas para a educação que considerem a diversidade cultural como eixo central na construção de um currículo interdisciplinar, parte da necessidade de se trabalhar pedagogicamente essa pluralidade, misturando o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o urbano e o rural, o global e o local (...). Essa é a perspectiva assumida pelos PCN.

59 De acordo com Canen (2007), as identidades são produzidas por processos discursivos e híbridos.

60 Para aprofundamento dos estudos sobre a influência do multiculturalismo na educação, ver os trabalhos de Pansini e Neneve (2008); Silva e Brandim (2008); Canen (2007); Moreira (2002), Frangella (2009) Moura (2007).

pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN I., p. 69).

A “atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno”. “[...] Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais” (PCNI., p. 63).

Os Parâmetros sugerem que o aluno aprenda experimentando e convivendo em grupo de forma produtiva e cooperativa. Admitem, o que já foi assinalado por Frangella (2009, p. 10), que

o outro é fundamental para a construção do conhecimento, inclusive pelo conhecimento de si próprio”, uma vez que, “as relações de alteridade estabelecidas são fundamentais à medida que a palavra dita pode ter uma réplica produzindo tensões que exigem negociação, tradução, confronto, consenso (conflituoso), diálogo.

Nesse processo, cabe ao professor promover situações de diálogo, de ajuda ao outro e de coordenação das ações com o intuito de obter êxitos em tarefas conjuntas que são indispensáveis no aprendizado de procedimentos cooperativos.

No PCN de Ética (p. 34) encontramos a afirmação de que,

nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

Essas “considerações são [...] importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles” (PCN de Ética, p. 34). Segundo o documento, é por meio da interação com o professor que o aluno incorpora os instrumentos culturais que o rodeiam e se adapta ao processo escolar. Todavia, ressaltam que o professor não é único responsável por esse processo de instrumentalização cultural

dos alunos. Destacam que o senso coletivo deve prevalecer, não só o da instituição, mas também em seu entorno, contando com a participação da comunidade.

Os termos participação e comunidade ⁶¹ganham destaque. O documento salienta que o ensino da participação, necessário para uma educação democrática e cidadã, deve se dar pelo seu exercício e sua vivência no cotidiano da escola envolvendo toda a comunidade escolar.

Tendo como referência essas recomendações presentes nos PCN, interessou-nos, com essa categoria, verificar se os materiais didáticos dos cursos faziam menção especial e orientavam os professores sobre como organizar, planejar, desenvolver e avaliar os diferentes tipos de conteúdos a serem ensinados dentro de uma perspectiva diversa, plural e participativa.

Na oitava categoria - *Tempo e espaço escolar* –, destacamos a proposta de organização do tempo e do espaço escolar apresentada nos PCN que serviu de referência para análise dos materiais didáticos utilizados pelos cursos de formação. De acordo com o documento, o espaço físico, os materiais disponíveis e o tempo propriamente dito são elementos essenciais para se formar adequadamente os cidadãos. Assim como Veiga-Neto (2002, p. 11), os PCN defendem que o currículo seja visto como elemento importante para conferir sentido e orientar a utilização do espaço da escola, da sala de aula que está ligado a uma determinada organização do tempo escolar.

Os PCN assinalam como ideal para o oferecimento de uma formação cidadã que o espaço físico da escola seja livre e de utilização flexível, destacando, porém, não ser esta a realidade de muitas escolas brasileiras. Advogam que "[...] alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos" e defendem a potencialização do uso dos espaços existentes, sinalizando ser importante "que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola" (PCN de Arte, p. 70).

Quanto ao espaço da sala de aula, sinalizam como ideal que as carteiras sejam móveis, permitindo que os alunos tenham acesso aos materiais de uso cotidiano, que as paredes sejam utilizadas para expor os trabalhos produzidos pelos alunos que devem participar da organização, decoração e limpeza da sala de aula.

61 Destaca-se que vem sendo desenvolvida uma série de políticas públicas que objetivam promover a participação e a cooperação entre família, comunidade e escola que advogam e exigem preparação do professor (NOGUEIRA, 2006).

Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolarização (PCN de Educação Física, p. 67).

Também sugerem a exploração da utilização de espaços extraescolares. O volume Introdução dos PCN salienta que "[...] a programação deve contar com passeios, excursões, [...], visitas, [...], enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar". Reforça que o professor deve aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler e contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções.

Defendem a utilização de materiais diversificados para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível, incluindo o uso das novas tecnologias. De acordo com documento, a qualidade do trabalho pedagógico depende, em grande parte, da forma como os recursos disponíveis são utilizados:

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática (PCN de Matemática, p.19).

O tempo é considerado pelos Parâmetros como uma variável que interfere na construção da autonomia, devendo o professor criar situações para que o aluno possa, progressivamente, controlar a realização de suas atividades. "Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de autorregulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo". Segundo o documento,

[...] delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia (PCN I, p. 67).

Os PCN assinalam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando "[...] garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os

conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação". Em outras palavras, "[...] apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos" (PCN I., p. 41).

A proposta de ciclos de formação⁶² é apresentada pelo documento como uma estratégia flexível, condizente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e com a função da escola explicitados no documento (PCN I., p. 42). Argumenta-se que os conhecimentos adquiridos na escola deixam de ser apreendidos por etapas fixas e definidas pelo tempo, passando a ser construídos e reconstruídos em um processo contínuo.

Os PCN explicam que sua proposta de organização em ciclos de dois anos se justifica "[...] mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas". Portanto, eles não determinam que o critério de dois anos para a organização dos ciclos deva ser considerado como decorrência de seus princípios e fundamentações, nem como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional (PCN I., p. 44).

Nos diferentes volumes do documento, o diálogo é apontado como o mediador da relação professor-aluno que deve estar projetada para instigar o crescimento, a busca e o desenvolvimento das potencialidades dos discentes.

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola (PCN I., p. 67).

Em uma relação dialógica e cooperativa de aprendizagem, cabe ao professor organizar o ambiente de modo a favorecer a aprendizagem e a apreensão dos conteúdos, considerando as situações de interação, as emoções, os sentimentos e as diferenças entre os alunos, entendendo-os como sujeitos de uma prática pedagógica direcionada para a construção de um conhecimento reflexivo e crítico.

62 Stremel, S. e Maninardes, J. (s.d) fizeram um levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011.

Nosso objetivo com essa categoria foi observar quais eram as referências e/ou bases citadas nos materiais didáticos analisados - e se os PCN estavam entre elas - para a organização e utilização do espaço físico da escola e da sala de aula, exploração dos espaços extraescolares, disponibilização de materiais para uso cotidiano e organização do tempo escolar, observando se havia um posicionamento favorável sobre a proposição dos ciclos de formação.

A apresentação dos conteúdos e orientações dos PCN que foram delimitados dentro de cada categoria intencionou evidenciar o que fora considerado sobre o assunto no texto do documento. Essa leitura dos Parâmetros direcionou a interpretação das orientações presentes nos guias de estudo utilizados pelos cursos de formação de professores desenvolvidos a distância que começaremos a apresentar a partir deste momento.

2.2 – Caracterização dos Cursos de Formação de Professores

Após a apresentação e definição dos conteúdos dos PCN que foram abordados e analisados em cada uma das categorias, fazemos uma caracterização dos cursos de formação de professores selecionados para estudo.

Caracterizamos o curso de Pedagogia da UNIRIO - que utiliza o material didático produzido pelo CEDERJ - e o da UFES - que tem o seu material didático elaborado pelos próprios professores da instituição. Utilizamos informações coletadas nos sites oficiais dessas duas instituições de ensino CEAD-UNIRIO⁶³, CEDERJ⁶⁴ e NE@AD-UFES⁶⁵, no Projeto de Interiorização da UFES na modalidade aberta e a distância–EAD (2000), e em artigos⁶⁶ que relatam as experiências vivenciadas para mostrar como seus idealizadores pensaram, estruturaram e organizaram os cursos e a utilização do material didático impresso.

63 http://www.unirio.br/cead/distancia_pedagogia.html.

64 Coletamos informações sobre o curso da UNIRIO: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/>.

65 Obtemos informações sobre o curso de Pedagogia da UFES: www.neaad.ufes.br.

66 Nogueira; Oliveira (2005); Paula (2001); Cevidanes (s/d.); murta; Francelino; Centoducatte, et al. (2008).

2.2.1- O Curso de Pedagogia da UNIRIO⁶⁷ - Consórcio CEDERJ.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO é oferecido através do consórcio CEDERJ, que foi criado, em 2000, a partir de uma parceria entre o governo e as universidades públicas - UERJ, UENF, UFF, UFRJ, UFFRJ e UNIRIO - do estado do Rio de Janeiro (CECIERJ, s/d.).

De acordo com Nogueira e Oliveira (2005a, p.06), a proposta de criação do consórcio CEDERJ baseou-se na ideia de interiorização e promoção da democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade em diversas áreas de formação. De forma geral, os cursos oferecidos através do consórcio integram momentos presenciais com atividades a distância; utilizam material didático impresso e digital; possuem uma tutoria a distância e presencial; têm avaliações e atividades presenciais nos polos e estágios obrigatórios (2005a, p.06).

Segundo informações obtidas no site da CECIERJ, a primeira seleção para o curso de Pedagogia do consórcio ocorreu em 2003⁶⁸, em que foram oferecidas 420 vagas, distribuídas em 9 polos que estavam sob a responsabilidade da UERJ e da UNIRIO. A seleção foi aberta apenas para candidatos que lecionavam na rede pública de ensino com formação de nível médio na área. Na seleção, ocorrida no ano de 2011⁶⁹, foram ofertadas 1160 (mil cento e sessenta) vagas para o curso de Pedagogia, distribuídas em 29 polos (18 UNIRIO e 11 UERJ), sendo que, dessas vagas, 610 estavam sob a responsabilidade da UNIRIO.

Conforme o site da CEAD-UNIRIO, o curso de Pedagogia tem o propósito de formar o professor que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Espera-se que o profissional formado pelo curso atue de forma a confrontar a sua prática com a teoria em um processo de reflexão e mudança permanente, fundamente-se na

67 O material didático impresso utilizado pela UNIRIO é comum a todas as instituições que compõem o Consórcio CEDERJ. Mas como na listagem do MEC apenas a UNIRIO aparece como instituição credenciada para oferecer o curso de Pedagogia a distância, iremos fazer referência apenas a esse curso. Contudo, é preciso considerar que, quando dizemos do material didático do curso da UNIRIO, estamos falando dos guias de estudo produzidos pelo CEDERJ.

68 Edital de Seleção Disponível em: <http://webproplan.uff.br/catalogo/document/pdf/cederj03.pdf>

69 Edital Disponível em: http://vestibular.cederj.edu.br/vestibularesanteriores/2011_2/arquivos/edital_2.pdf?option=com_phocadownload&view=category&download=54:edital-2011-pdf&id=1:arquivos-download

educação inclusiva e que possua uma concepção ampla de cultura (CEAD-UNIRIO, 2009).

O principal objetivo do curso seria habilitar o professor para se tornar:

1. Um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais, a partir de sua prática reflexiva e de base sólida em conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social.
2. Um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural visando à construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, quer dizer, uma cidadania ativa.
3. Um professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o preconizado pela Lei 9394/96, levando em consideração suas condições de trabalho, sua formação inicial e a possibilidade de transformação dessa realidade (CEAD-UNIRIO, 2009).

Dentre as competências esperadas que os cursistas desenvolvam, estão:

- aquisição de autonomia na construção do conhecimento;
- articulação das informações, de maneira flexível, criativa e crítica;
- resolução de problemas significativos, nas várias áreas do saber, transpondo o conteúdo do curso para a prática;
- domínio da tecnologia de informação e comunicação, em prol da própria aprendizagem e da dos alunos;
- localização de fontes de informação fidedignas, acessando-as e utilizando-as plenamente;
- observação da realidade circundante, formulando hipóteses sobre os fatos sociais e buscando alternativas para transformar esta realidade;
- estabelecimento de trânsito, de forma ágil, ética e equânime, na atualíssima Sociedade do Conhecimento (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005a, p. 10).

O ingresso dos alunos no curso se dá através de concurso vestibular. A UNIRIO e a UERJ possuem matrizes curriculares diferentes, mas a parte de fundamentos da educação é comum aos dois cursos. O curso de Pedagogia da UNIRIO tem duração prevista de 8 semestres, sendo que o aluno pode concluir seus estudos em, no máximo, 15 semestres (CEAD-UNIRIO, 2009).

O processo de ensino e aprendizagem previstos para o curso compreendem cinco etapas fundamentais: a reflexão sobre a prática, a articulação das diversas áreas do conhecimento, a reformulação das práticas cotidianas, a formulação de um projeto político – pedagógico e a participação ativa na rede virtual de formação continuada (OLIVEIRA, et.al., 2007, p. 04).

Nogueira e Oliveira (2005b, p. 03) afirmam que a estrutura curricular da UNIRIO se organiza de forma a articular as disciplinas em quatro grandes áreas: Fundamentos, Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Exatas e da Natureza e os conteúdos em três eixos integradores gerais – homem, sociedade e transformação - e diversos outros específicos, relativos a cada área do conhecimento.

O primeiro eixo - HOMEM – consiste em entendê-lo no seu caráter social e histórico, agindo em um momento (tempo) e em um espaço, relacionando-se com outros homens e produzindo as várias formas de conhecimento que constituem a cultura.

O segundo - SOCIEDADE - refere-se às diversas formas de relação entre os grupos, assim como à estratificação social: as relações de poder e os seus processos de constituição, reprodução e mudança, no decorrer do tempo.

Quanto à TRANSFORMAÇÃO, consiste no resultado da interação do homem com a natureza e com os seus semelhantes, modificando a primeira e as próprias condições de vida. Com os outros homens relaciona-se no processo de produção, troca e distribuição dos bens materiais e simbólicos (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005b, p. 03).

Segundo os mesmos autores (2005b, p. 08), o curso possui uma proposta de formação colaborativa e contínua dos professores, oferecendo uma base teórica baseada no paradigma construtivista. Por ser esse um processo de construção de conhecimento, não linear e não sequencial, requereu dos professores “novas aprendizagens, principalmente no que diz respeito ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de ensino a distância, particularmente se falarmos de ensino superior” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005a, p. 04).

Eles ainda afirmam que o material didático utilizado no curso passa por um processo complexo de elaboração e de controle de qualidade com vistas à sua adequação à educação a distância.

O material didático é elaborado por conteudistas, que são docentes indicados pelas universidades consorciadas, e passa por um rigoroso processo antes de estar disponível aos alunos. No primeiro momento, os professores das diversas cadeiras escrevem o conteúdo das aulas seguindo uma padronização própria do CEDERJ, onde todas as disciplinas seguem o mesmo modelo de apresentação do material didático. Escritas as aulas, elas são entregues a revisores que, após lerem todo o material, apresentam sugestões para melhorar o entendimento do conteúdo, neste momento é

verificado, também, se as aulas atendem aos objetivos da disciplina. Após terem sido feitas, pelos professores conteudistas, as correções consideradas pertinentes, as aulas aprovadas são encaminhadas para as equipes de técnicos que farão as ilustrações, a diagramação e a remessa para a editoração e impressão do material didático que será entregue ao aluno.

Neste mesmo momento, as aulas aprovadas são enviadas para uma equipe de *web designers* que irá preparar o material para ser colocado na plataforma (...) (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005a, p. 07).

O “curso busca formar, em última instância, um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética (...)” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005b, p. 08).

2.2.2 - O Curso de Pedagogia da UFES

De acordo com o Programa de Interiorização dos cursos da UFES, o curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição foi criado, em 2001, por uma parceria entre a Universidade, o governo estadual e alguns municípios do estado através da proposição da criação de Centros Regionais de Educação a Distância “cre@ad’s”(UFES, 2000, p. 10).

Segundo o documento, havia um pleito pela formação emergencial de 12 mil professores que já atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental sem possuírem formação superior. Para atender a essa demanda regional, foi escolhida a modalidade de EAD, pois, de acordo com o documento, o sistema universitário presencial não tinha condições de absorver esse contingente de professores leigos em exercício. Para oferecer o curso, afirma-se que a UFES firmou um convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso que capacitou seus professores e tutores para o trabalho com a EAD (UFES, 2000, p. 05).

Conforme o Projeto de Criação do Curso de Pedagogia na modalidade EAD, este deveria estruturar-se de forma semipresencial e os materiais didáticos utilizados seriam elaborados por professores e técnicos da própria Universidade, buscando contemplar a tríade ensino-pesquisa-extensão. Utilizariam material didático impresso e digital, possuiriam uma tutoria a distância e presencial, teriam avaliações e atividades presenciais nos cre@ads e estágios obrigatórios (UFES, 2000, p. 37-50).

De acordo com Cevidanes (s/d), na primeira seleção para o curso de Pedagogia, ocorrida em 2001, foram selecionados 1.000 alunos para cada uma das

3 turmas iniciais, distribuídos em 13 centros regionais de EAD (polos). As inscrições dos professores foram feitas pelas secretarias municipais e/ou estaduais, sendo realizado um processo classificatório, resultando em três grupos de entrada no curso; o 1º iniciou o estudo em novembro de 2001, o 2º, em 2002 e o 3º, em 2003.

Segundo informações coletadas no Projeto de Criação do Curso de Pedagogia na modalidade EAD (2000), o curso intenciona oferecer uma formação teórica de qualidade, no interior da experiência docente, na relação teoria/prática – formação em serviço – tendo como preocupação fundamental,

Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas interrelações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais para o domínio de fundamentos teóricos básicos das ciências que integram o Currículo das Séries Iniciais e concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico, exigido em nível destas séries (UFES, 2000, p. 20).

Ainda afirmam ser esperado que o curso possibilite ao cursista:

- compreender a natureza das relações e interrelações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade da educação escolar brasileira e regional, bem como a importância do processo da escolarização na formação do cidadão brasileiro;
- compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;
- compreender o processo de desenvolvimento da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros, bem como seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;
- dominar os conteúdos fundamentais das diferentes ciências que integram o currículo das **Séries Iniciais**;
- desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organização curricular para subsidiar, de forma integrada e contextualizada, a criança em seu processo de construção dos conceitos básicos no campo da Linguagem, da Matemática e das Ciências Sociais e Naturais (UFES, 2000, p. 20-21).

O documento evidencia que a metodologia do curso está baseada nos conceitos de historicidade, construção e diversidade, tendo como eixos: princípio educativo do trabalho e o princípio da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento. Reconhece-se a autonomia de cada área de conhecimento e, também, a necessidade de dialogicidade na busca do conhecimento da realidade educacional (UFES, 2000, p. 23-24).

De acordo com a proposta de criação do curso, o ingresso dos alunos se daria através de ordem de classificação (p. 45) e o curso teria duração prevista de 5 módulos, sendo que o aluno poderia concluir seus estudos em, no máximo, 6 anos (p. 37). O curso está estruturado em três áreas: Área de Fundamentos da Educação; Área das Ciências Básicas e Metodologias (Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais) e Seminários Temáticos e Atividades Práticas de Ensino (p.33).

Evidencia possuir uma proposta de formação colaborativa e ter como eixo principal a alfabetização.

A prática profissional do professor/aluno é uma das bases para o estudo teórico das disciplinas, trazida na perspectiva de problematização do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade e projeção de atividades na tentativa de superar a condição de cotidianidade e suas características de espontaneísmo, pragmatismo e imediatismo (UFES, 2000, p. 30).

No projeto, diz-se que o material didático resulta de recortes feitos nas áreas de conhecimentos trabalhadas no curso, que imprimem um direcionamento metodológico através dos conceitos básicos e integradores: historicidade, construção e diversidade. Segundo o projeto, deveriam ser disponibilizados, gratuitamente, aos alunos 41 fascículos de estudo divididos entre as áreas de Fundamentos, Ciências Básicas e Metodologias e Seminários Temáticos (UFES, 2000, p. 38).

No documento garante-se que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada por meio de uma rotina de observação, descrição e análise contínua da produção do aluno. De forma sintética, destacam três momentos no processo de avaliação:

- acompanhamento do percurso de estudo do aluno, através dos diálogos e entrevistas com os orientadores acadêmicos;
- produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conhecimentos trabalhados;
- apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas semestralmente, apresentados em seminários temáticos integradores (UFES, 2000, p. 50).

Finalmente, afirmam que a proposta pedagógica do curso baseia-se no oferecimento de uma formação teórica sólida, contextualizada na prática dos cursistas, com vistas à formação de um profissional capacitado a refletir sobre sua prática com o intuito de produzir novos conhecimentos (UFES, 2000, p. 28).

2.2.3 - Qualidade e adequação dos materiais didáticos impresso dos cursos

A interação, colaboração, criação de um ambiente favorável à aprendizagem eram conceitos e princípios da EAD muito difíceis de serem concretizados na época de criação dos cursos de formação selecionados. Daí a importância de os materiais didáticos impressos disponibilizarem o maior número de informações possíveis e de que despertassem o interesse pela aprendizagem. Eram eles que, em última instância, ditavam o ritmo e o tempo de estudos. Disso decorre a nossa preocupação com a sua qualidade.

No Brasil, temos muitos modelos de educação a distância. Eles se estruturam, organizam seus currículos e recursos de acordo com o público a que atendem e suas condições de acesso. Os cursos analisados foram criados em um momento em que a prática de virtualização da sala de aula era ainda mais comum do que o estar junto virtual⁷⁰.

De acordo com Almeida (2002, p. 02), na prática de virtualização da sala de aula, os recursos telemáticos “são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial. Acontece uma virtualização da sala de aula que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos.”

Quando esses cursos foram instituídos, ainda não existia um sistema computacional, plataformas de ensino, os recursos da Web 2.0 que propiciassem a interação e a colaboração entre os alunos, seus professores e orientadores educacionais (tutores). O principal material de estudo eram os fascículos impressos. A comunicação entre professores e alunos, geralmente, ocorria via e-mail, telefone, fax e outros recursos dessa natureza.

70 O estar junto virtual “explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração” (ALMEIDA, 2002, p. 02).

Possari e Cavalli (2009) produziram um material didático que orienta os professores a elaborar esse tipo de material para cursos a distância. Para analisarmos os textos dos guias de estudo dos cursos, procedemos ao estudo dessa produção.

Observamos que os cursos adotam as orientações apresentadas pelas autoras para a exposição e seleção dos conteúdos. Eles exibem a apresentação dos objetivos do texto e esclarecimentos sobre sua organização, sugestões de tarefas, pesquisas e indicação de bibliografia de apoio. Os professores das disciplinas produziram os textos, aos quais, em alguns casos, incorporaram textos e fragmentos de textos produzidos por outros autores que são apresentados de forma mediada nos fascículos.

Os textos dos guias de estudo também atendem aos objetivos descritos pelas autoras para o texto-base. Apresentados na forma de fascículos, contêm os conteúdos básicos da formação, possibilitando o “processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos” e permitindo a construção do conhecimento sobre o tema trabalhado (POSSARI; CAVALLI, 2009, p. 16).

Para elaboração do texto-base, as autoras indicam que se considerem vários aspectos, quais sejam: se o tema é apropriado para os alunos, suficientemente amplo, profundo, preciso e atualizado; se ensina ou simplesmente atua como referência de reforço de algo aprendido em outro lugar; se é orientado para estudantes que trabalham sem a presença constante do professor ou do tutor; se seu estilo se ajusta aos alunos; se é atrativo, tem uma boa estrutura textual, é interessante e motivador; se o tipo de papel e a tipografia facilitam a leitura, o projeto gráfico permite ao aluno ler produtivamente, apresenta qualidade científica máxima e se a linguagem utilizada é clara (POSSARI; CAVALLI, 2009).

Na análise dos guias de estudo da UFES, observamos que eles não atendem a alguns desses critérios. Eles não possuem uma editoração atraente, os conteúdos não estão atualizados, não adotam abordagens adequadas para que o aluno estude sozinho. A linguagem utilizada não é adequada à educação a distância que pressupõe um modo de escrever que sugere uma interlocução constante com o leitor.

Em pesquisa que realizaram, Santos, Santos e Moura (2010) observaram que problemas como os apresentados no material da UFES têm impacto sobre a motivação e o interesse dos alunos pela leitura do material didático.

Podemos dizer que, da forma como foram elaborados, os textos dos guias de estudo não se adéquam à proposta metodológica do curso baseada na autoformação. Esta exige uma participação ativa do aluno e sua interação constante e construtiva com o material didático que não está sendo possibilitada por esses textos. Eles também não fornecem elementos suficientes para que os alunos aprendam, participem do diálogo e das atividades propostas e façam a relação entre a teoria e a sua prática.

Contudo, observamos que a produção dos guias de estudo da UFES teve um caráter muito mais experimental e difícil do que o da UNIRIO que foi produzido por um conjunto de professores associados a uma Rede de Formação.

Essa construção coletiva do material da UNIRIO refletiu sobre a sua qualidade. Os textos dos guias de estudo possuem uma editoração atraente, com conteúdos atualizados, linguagem apropriada para a educação a distância, sem grandes problemas de escrita e formatação do texto. Nogueira e Oliveira (2005a) descrevem como ocorreu a produção do material didático utilizado no curso. Segundo elas,

o material didático é elaborado por conteudistas, que são docentes indicados pelas universidades consorciadas, e passa por um rigoroso processo antes de estar disponível aos alunos. No primeiro momento, os professores das diversas cadeiras escrevem o conteúdo das aulas seguindo uma padronização própria do CEDERJ, onde todas as disciplinas seguem o mesmo modelo de apresentação do material didático. Escritas as aulas, elas são entregues a revisores que, após lerem todo o material, apresentam sugestões para melhorar o entendimento do conteúdo, neste momento é verificado, também, se as aulas atendem aos objetivos da disciplina. Após terem sido feitas, pelos professores conteudistas, as correções consideradas pertinentes, as aulas aprovadas são encaminhadas para as equipes de técnicos que farão as ilustrações, a diagramação e a remessa para a editoração e impressão do material didático que será entregue ao aluno.

Neste mesmo momento, as aulas aprovadas são enviadas para uma equipe de *webdesigners* que irá preparar o material para ser colocado na plataforma. É interessante ressaltar que todas as disciplinas de um mesmo curso seguem um modelo idêntico de apresentação de aulas (um para o material impresso e outro um para ser veiculado pela *web*). No momento em que o aluno começa seu curso, ele recebe um guia didático que o orienta sobre esta organização do material didático e, quando começa a estudar, ele já

sabe onde encontrar os objetivos de cada aula, os pré-requisitos para estudá-las, seu resumo, bem como as atividades propostas e auto-avaliação. Esta padronização é necessária para diminuir a ansiedade do aluno e auxiliá-lo em seus estudos (...) (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005a, p. 07).

Nos guias de estudo da UNIRIO, os conteúdos das diferentes áreas são organizados nos fascículos com a intenção de que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para entenderem as diversas concepções de homem, sociedade e transformação apresentadas no material. Há um processo de didatização do conhecimento, adequando-o à educação a distância e aos eixos de formação do curso.

Consideramos que esse processo de contextualização dos conteúdos é importante, mas deve vir acompanhado de um aprofundamento da discussão sobre como o conhecimento é entendido e apresentado nos materiais didáticos dos cursos de formação de professores a distância. Como Brzezinski (2008b) e Sheibe (2008a) advertem, a didatização dos textos pode levar tanto a produção de novos conhecimentos, como gerar a precarização do processo de formação desses professores, a simplificação da dimensão teórica da formação e a valorização da experimentação.

Outro trabalho produzido por Silva e Costa (2011) traz o mesmo alerta. As autoras afirmam que, na produção de textos para os cursos a distância, sempre se critica o emprego da linguagem “cientificista”. Espera-se que os autores dos materiais didáticos produzam textos que contemplem a “dialogicidade, auto-explicativo, intencionalidade, autoria, diagramação, comunicação, adequabilidade e legibilidade, para melhor promover a autonomia, a otimização do tempo e a melhor adequação do processo de ensino e aprendizagem” (SILVA; COSTA, 2011, p. 05).

Na UFES, foram os próprios professores que atuavam nos cursos de graduação presencial que produziram os textos didáticos para composição dos guias de estudo do curso a distância. Na análise desses textos, não observamos uma articulação entre eles e nem indícios de que tenham sido escritos de forma coletiva e colaborativa. A estrutura e a apresentação dos textos não permitiu que identificássemos uma articulação entre os textos utilizados no mesmo módulo, tampouco uma relação de continuidade dos estudos entre os módulos.

O contrário foi visto no material da UNIRIO. De acordo com Nogueira e Oliveira (2005a), esse curso utiliza um material didático impresso gestado e produzido de forma coletiva, tendo como referência para sua elaboração os eixos propostos para a formação de seus alunos.

Trazemos as considerações de Costa (2007, p 11) sobre os modelos de EAD utilizados na implementação dos cursos da UAB para destacar algumas de suas ideias. Concordamos com o autor, quando afirma que os materiais didáticos devem ser concebidos de modo a “mediar a interlocução entre professor e aluno e promover a construção do conhecimento” e que a experiência do professor nos cursos presenciais não os habilita técnica e pedagogicamente para produzirem o material didático adequado para a EAD. Discordamos do autor, quando afirma ser indispensável para produção desses materiais que os professores responsáveis pela “autoria dos conteúdos trabalhem *integrados* a uma equipe multidisciplinar composta de profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outras habilidades” (COSTA, 2007, p 11 *grifos nosso*). Nossa discordância ocorre, porque não acreditamos que esses e outros cursos de formação tenham condições de desenvolver um trabalho integrado da forma como propõe o autor, dada a dificuldade de sua operacionalização.

Contudo, defendemos que a produção de materiais didáticos para cursos de formação a distância seja apoiada por diferentes profissionais e que ocorra de forma colaborativa, tal como aconteceu no curso da UNIRIO. Nogueira e Oliveira (2005a); Hora, Gonçalves e Costa (2008), ao compartilharem suas experiências no curso da UNIRIO, dizem que a divisão do trabalho pedagógico contou com a colaboração e o envolvimento de vários profissionais na sua organização e execução coletiva, envolvimento que contribuiu para garantia de sua qualidade.

As experiências relatadas por esses autores confirma o que já havia sido sinalizado por Teixeira (2006) sobre a relação entre a qualidade e o processo de produção dos guias de estudo do curso Veredas⁷¹. Para a autora, o fato de o material didático impresso do Veredas ter sido produzido e revisto por um conjunto de professores universitários, especialistas nos temas tratados que, apesar de estarem produzindo um material instrucional, tinham respeitadas suas opiniões e

71 O Projeto Veredas foi um curso de formação inicial de professores, oferecido na modalidade a distância, entre os anos 2003 e 2005, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

preferências teóricas na redação dos textos, contribuiu para a garantia de sua qualidade e adequação à educação a distância.

Na análise dos guias de estudo e projeto de criação dos cursos, percebemos que eles defendem que o trabalho colaborativo também ocorra na relação entre os professores responsáveis pelas disciplinas e os profissionais responsáveis (tutores) por fazerem a apresentação dos conteúdos dos guias didáticos para os alunos. Todavia, o estudo realizado por Moreto (2006) sobre a experiência do curso da UFES de parceria entre os orientadores acadêmicos (tutores) e professores das disciplinas demonstrou que isso não tem ocorrido nesse curso. A pesquisa constatou que, para os “orientadores acadêmicos, fica evidenciada a ocorrência de uma parceria entre os mesmos e os professores especialistas, contudo, a mesma não chega a ser uma parceria colaborativa (...)” (MORETO, 2006, p. 04).

De acordo com o autor,

Para os orientadores, o que ocorre caracteriza-se mais por uma parceria instituída, graças ao projeto do curso e/ou uma parceria dirigida, onde o saber acadêmico (aqui representado pelos professores lotados no NEAD) se sobrepõe aos saberes da experiência docente (aqui representado pelos orientadores acadêmicos e professores/cursistas), onde a academia (NEAD) pensa e o CREAD executa o que foi pensado (MORETO, 2006, p. 04).

No curso da UNIRIO, o relato de experiência apresentado por Hora, Gonçalves e Costa (2008) evidencia como a professora (coordenadora da disciplina) e as tutoras empreenderam um trabalho colaborativo de pesquisa e atuação para consolidarem uma proposta de estágio que respondesse aos objetivos apresentados na proposta pedagógica do curso. Contudo, temos consciência de ser esta uma experiência vivenciada por esse grupo específico, o que não nos permite indicar que tal prática esteja se generalizando por todo o curso.

Apesar de não estarmos dando enfoque às funções assumidas pelos tutores nesses cursos, o que se observa é que, na UFES, devido à apresentação dos textos, os alunos podem estar tendo mais dificuldade para desenvolver sua autonomia de estudos. O tutor do curso tem a função de orientador acadêmico, assume o papel de “explicador” do conteúdo. A pesquisa de Moreto (2006) indica que esse trabalho tem ocorrido sem o apoio dos professores. Isso é evidenciado, quando o autor afirma que:

Pudemos perceber entre os orientadores acadêmicos, conforme os turnos de atuação dos mesmos no CREAD, o estabelecimento de grupos de discussões e de trabalho, informalmente, a fim de discutir questões que deveriam ser tratadas com os professores especialistas. Segundo os orientadores, isso ocorreu devido ao distanciamento existente entre os professores especialistas, que demoram muito responder as questões encaminhadas pelos orientadores, quando respondem (MORETO, 2006, p. 05).

Embora o material didático da UNIRIO permita maior autonomia de estudos aos estudantes, sua elaboração pode ter se dado dessa forma para facilitar o trabalho dos tutores. Diferentemente do curso da UFES, os tutores da UNIRIO atendem a um número maior de alunos e assumem, principalmente, funções relativas à administração do funcionamento das disciplinas.

De acordo com Mallmann e Catapan (2007), o desenho e a elaboração de materiais didáticos dos cursos dão indicações de como as pessoas envolvidas nesse processo pensam e executam, na prática, a implementação de um projeto de formação. Nossa análise geral de produção e de estruturação do material didático dos cursos nos forneceu indicações sobre os métodos e práticas utilizadas nesse processo, que podem também estar sendo adotados no desenvolvimento das atividades práticas dos cursos. Ela também começa a indicar a dificuldade de conciliar o que se escreve com o que se pratica.

Foi a partir dessa visão geral desses materiais didáticos que realizamos a análise, propriamente dita, dos conteúdos dos guias de estudo dos cursos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA CIRCULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR

Esta pesquisa teve a intenção de analisar se os guias de estudo dos cursos apresentavam as orientações dos PCN e se, ao fazerem isso, estariam funcionando como veículo de difusão dessa política curricular.

Para realizarmos este estudo, pesquisamos as orientações presentes nos PCN. Lemos e selecionamos os textos dos guias de estudos dos cursos da área de Fundamentos, Informática e Currículo. Estudamos os projetos de criação dos cursos para sabermos como estruturavam suas propostas de formação, a operacionalização e os objetivos do curso.

A partir desse ponto, norteados pelas categorias teóricas que abrangeram o tema currículo e formação de professores, comparamos as orientações presentes nos PCN com as dos guias de estudo dos cursos. Nossa hipótese era a de que, dada a dimensão de interpretação das políticas, as orientações dos PCN figurariam nos materiais didáticos dos cursos de forma híbrida. Já sinalizamos adotarmos o conceito de híbrido da forma como foi apresentado por Teixeira (2008). Para a autora, “ser híbrido é fazer-se algo novo da combinação de dois ou mais geradores; é misturar influências produzindo novos resultados” (TEIXEIRA, 2008, p. 16).

Organizamos a apresentação de nossas análises a partir do conjunto de categorias empíricas criadas para este estudo. Destacamos como as orientações relativas a cada uma delas transitava nos textos e entre eles. Abordamos aspectos essenciais do processo educativo que indicaram que essas orientações curriculares estavam chegando aos professores.

Vale a pena retomarmos as categorias que utilizamos. São elas: 1) descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação; 2) desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania; 3) compromisso político do educador para com os alunos e os resultados; 4) perspectiva epistemológica; 5) perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor; 6) organização dos conteúdos, didática e avaliação; 7) perspectiva inclusiva; 8) tempo e espaço escolar.

Para facilitar a exposição dos dados, empregamos abreviações para fazer referência aos volumes dos guias de estudo utilizados pelos cursos que serão identificados em notas de rodapé.

3.1 – Descentralização, autonomia, corresponsabilização, apelo à participação.

A década de 1980 foi marcada pelo desejo de rompimento com o modelo de desenvolvimento centralizador do Regime Militar e pela luta por maior democratização social. A Constituição de 1988 é apontada como o marco dessa mudança. Nela, a educação passa a figurar como um direito de todos. Desde essa época, já havia um consenso em relação à defesa da democratização do ensino que exigia mudanças nos encaminhamentos assumidos pelas políticas educacionais.

A aprovação da LDB, em 1996, foi peça chave para a elaboração de novas leis e políticas educacionais. Ela determinou que a educação devesse se embasar nos princípios “de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Para alcançar esse objetivo, incentivou a descentralização da gestão escolar, transferindo para as instituições de ensino responsabilidades relativas à sua administração pedagógica e financeira. Por outro lado, também exigiu o comprometimento, o envolvimento e a participação da comunidade na gestão e elaboração da proposta educativa da escola. Nesse contexto, os PCN foram elaborados como uma orientação curricular que intencionava contribuir para a melhoria da gestão pedagógica da escola, sendo referência para elaboração do seu currículo e de sua proposta pedagógica.

Assim, a década de 1990 foi marcada por um intenso processo de descentralização da educação que requeria uma maior organização democrática da escola através do comprometimento e participação da comunidade.

Tanto a LDB quanto os PCN possuem orientações que são resultado da negociação de ideias que circulavam no período em que foram elaborados e que, posteriormente, foram incorporadas pelos cursos de formação.

O movimento de luta política das décadas de 1980 e 1990 e seus reflexos sobre a educação são mencionados nos guias de estudo da UNIRIO:

Na década de 1980, vários movimentos educacionais questionaram a política educacional brasileira. A educação estava imersa numa profunda crise. Diversas entidades lutavam em prol de uma

educação pública, gratuita e de qualidade. Concomitantemente, o regime militar estava apresentando sinais de enfraquecimento e algumas organizações de professores e estudantes se reestruturavam. Pessoas exiladas conseguiram anistia, inclusive o professor Paulo Freire, que retornou ao país em 1980. Devemos assinalar que a década de 1980 foi muito rica em movimentos sociais e políticos (FUND. I.⁷² v 1, p. 83).

A expectativa de maior democratização da educação é evidenciada no guia de estudos da UFES.

Depois de inúmeras tentativas de se dar forma ao ensino fundamental no Brasil, entramos no século XXI sob a égide de uma outra reforma, preconizada pela Lei n.º. 9.394/96 (LDB), com os mesmos desafios do princípio de nossa história - falta de oportunidades educacionais para todos, baixa remuneração dos professores, escolas sem alma e com conteúdo de valor discutível -, já agora agravados com o desenvolvimento científico e tecnológico que cresce aceleradamente. É como se, na nossa larga história, desde os tempos coloniais até o presente, tivéssemos dado apenas alguns passos com relação a isso, resultando um imenso descompasso entre as necessidades reais da sociedade e o tipo de educação oferecido pela escola.

Mas a nação adquiriu a fisionomia democrática e a CF/88 traçou um outro modelo educacional.

Esse modelo foi regulamentado pela Lei n.º. 9.394/96 (LDB), que redimensionou a organização e o funcionamento da educação nacional, nele incluindo novas modalidades de ensino (ESTR. II⁷³, p. 05).

Assim como os Parâmetros, os cursos consideram que a garantia do direito à educação depende da existência e da legitimação de uma legislação que garanta a sua efetivação. Os cursos indicam que os professores e demais membros da comunidade escolar precisam conhecer essa legislação, para que tenham condições de reivindicar o cumprimento de suas determinações.

Ao apresentar seus objetivos, o guia de estudos da UFES destaca que:

Esta Sessão não esgota a matéria sobre a educação. Há outras prescrições fundamentais, incluídas em outros títulos que tratam do ensino fundamental ou estão relacionados com ele.

O grande problema é que essas normas educacionais bem como os direitos e deveres individuais e coletivos são poucos conhecidos.

72 Referência ao guia de estudos de Fundamentos I da UNIRIO.

73 Referência ao guia de Estudos de Estrutura II da UFES

"Esse desconhecimento geral tem favorecido ações de inescrupulosos na direção de legislar em causas individuais e próprias, naquelas onde as necessidades e os interesses coletivos deveriam ser considerados" (LEITE e MININNI-MEDINA, 2000, p. 250) (ESTR. II, p. 07).

No guia de estudos da UNIRIO evidencia-se que:

Queremos lembrá-lo, caro aluno, de que os estabelecimentos de ensino, como de sorte tudo o que acontece neles em termos pedagógicos ou administrativos, enquadram-se legalmente, seja em leis específicas (algumas das quais temos visto em aulas anteriores), seja na lei maior, que equivale a uma Constituição ou Carta Magna da Educação, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Já tivemos oportunidade de examinar a evolução histórica dos principais instrumentos legais da Educação brasileira, inclusive as diversas LDBENs. Nesta aula, chegou a vez de estudarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor. Isto, evidentemente, é muito importante para sua formação, tendo em vista que, teórica ou praticamente, tudo o que acontece no universo educativo brasileiro tem relação ou emana dessa lei maior (FUND. I. v. 1, p. 145).

No curso da UFES, o estudo da legislação educacional ocorre no guia de estudos de Estrutura II no qual são analisados os artigos da Constituição Federal de 1998 e da LDB que tratam do direito à educação e dos deveres do Estado para com o seu oferecimento, as políticas de financiamento e o Plano Nacional de Educação (ESTR. II, p. 39). Não encontramos menção ao texto dos PCN nesse guia de estudos.

Na UNIRIO, a discussão sobre a legislação educacional é apresentada no guia Fundamentos II (vol.1) em que se fala da atuação do Banco Mundial na educação, sobre a política educacional brasileira, apresenta determinações presentes na LDB e na Constituição Federal de 1988 e os PCN. Os Parâmetros figuram como referencial curricular oficial (p. 156) e os temas transversais como sua inovação (p. 160). O fascículo apresenta um estudo detalhado da estrutura, objetivos gerais e específicos de cada área dos PCN e críticas feitas ao documento (p. 161-167).

No destaque que dão à legislação, os PCN e os cursos reafirmam as funções do Estado para com a educação e suas limitações diante da dinâmica escolar. No guia de Fundamentos I da UNIRIO, por exemplo, assegura-se que a escola é

“espaço de negociação entre as diferentes classes sociais, sua cultura e seus saberes,” tendo o Estado, como o agente responsável pelo financiamento e gerenciamento da educação pública, o poder de propor medidas e políticas que visam integrar a rede. Contudo, apesar do poder estatal, ressalta-se que é no cotidiano das escolas que a educação se realiza, mais especificamente, na sala de aula que é administrada e gerenciada pelo professor (FUND. I v. 1, p. 123).

No guia de estudos da UNIRIO lemos que:

Todas essas conquistas legais, fruto de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, só adquirem o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento na justiça (FUND. II⁷⁴, v. 1, p. 112).

No curso da UFES a educação é apresentada como um dever prioritário do Estado.

A Constituição atual fixa não só o direito à educação, mas, especialmente, os deveres e responsabilidades das autoridades que estão obrigadas a garanti-lo, assim como prescreve os instrumentos judiciais que as pessoas interessadas podem usar para alcançá-lo. Há, portanto, a garantia de um "direito" à educação do cidadão e um correspondente "dever" de dar educação (arts. 205 e 208).

(...)

Em essência, o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208, I) (ESTR. II, p. 17).

Os cursos acentuam a dimensão de interpretação das políticas já sinalizada por Moreira e Silva (1995) que destacam que a autonomia da escola permite uma adequação das propostas oficiais. Em trabalho mais recente, Lopes e Macedo (2001, p. 151) também sinalizam a limitação do controle do Estado sobre a escola. Segundo as autoras, a estabilidade e as mudanças no currículo escolar devem ser entendidas para além do controle do Estado, pois as escolas têm autonomia para selecionar e organizar os conhecimentos.

⁷⁴ Referência ao guia de estudo Fundamentos II da UNIRIO.

Os PCN e os cursos destacam o papel do professor na interpretação e na consolidação, em última instância, das leis e orientações oficiais. São eles que transformam o texto político em ação.

Essa ideia está presente na carta que o então ministro Paulo Renato escreveu para apresentar os PCN aos professores. Nela, o ministro afirma terem sido eles “(...) elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho [professor], respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Não configuram, portanto, como um modelo curricular homogêneo e impositivo (...)” (BRASIL, 1997, p. 04).

Nesse trecho da carta do Ministro, o princípio de descentralização é enfatizado, acentuando-se que o documento se apresenta como não obrigatório, como orientações que devem ser negociadas e adaptadas à realidade de cada escola na elaboração de sua proposta pedagógica.

O guia de estudos da UNIRIO apresenta os PCN como:

abertos o suficiente para permitir sua adaptação às características locais das diferentes regiões, devendo ser utilizados por professores, diretores, supervisores e coordenadores para desencadear discussões sobre a proposta educacional de cada escola, bem como para a definição da programação em sala de aula (FUND. II, v. 1, p. 160).

Em outro trecho, destaca que o “termo “parâmetro” envolve uma preocupação com o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas do país, constituindo-se como ponto de referência nacional para o processo educativo em todas as regiões do Brasil” (FUND. II, v. 1, p. 160).

O guia de Didática II da UFES assim apresenta:

Há, no sistema escolar brasileiro, os parâmetros curriculares nacionais que indicam o balizamento dos conteúdos elaborados por especialistas nas várias áreas que compõem o “currículo oficial” prescrito legalmente. É evidente que os parâmetros (como a própria palavra indica) são especificações que pretendem dar certa uniformidade aos sistemas educacionais: nacional, estaduais, municipais e privados. No entanto, atualmente, os programas estão mais flexíveis para que as escolas e os professores possam selecionar os conteúdos que sejam mais adequados aos seus alunos. Mas, no momento de [...] selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor precisa dominar a estrutura de sua

disciplina e conhecer as necessidades e interesses de seus alunos, através [sic] das manifestações do ambiente onde vivem (HAYDT, 1997, p. 129). (DID. II⁷⁵, p. 42).

Entretanto, como já sinalizamos, também já constatado por Teixeira (2000), é que, apesar de o documento não ter sido apresentado como obrigatório, algumas legislações que o sucederam acabaram por exigir a adoção de suas orientações. Dentre elas, a autora destaca o decreto nº 3.276, de 06/12/1999 que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e o Plano Nacional de Educação que determinou que as escolas elaborassem seus projetos pedagógicos de acordo com os PCN.

Os princípios de autonomia, participação e corresponsabilização ganham evidência, quando os PCN pronunciam que as escolas têm autonomia para gerir coletivamente a construção de sua proposta pedagógica a qual deva ser resultado da participação de toda equipe pedagógica. Nos guias de estudo da UFES não encontramos proposições sobre a construção do projeto pedagógico da escola.

No curso da UNIRIO a construção coletiva desse projeto é apontada como um instrumento que favorece a tomada de decisões coletivas e a descentralização de poder na escola.

No guia de Currículo, o projeto político pedagógico é apresentado como:

a bússola que orienta (ou deveria orientar) as práticas curriculares, não apenas por apresentar uma proposta curricular, mas, também, porque tudo que se organiza no PPP apresenta-se relacionado ao currículo:

- as intencionalidades da escola quanto à sociedade que pretende construir e os sujeitos que pretende formar;
- o próprio entendimento de currículo e aprendizagem que a escola possui;
- a forma como a escola organiza seus tempos e espaços;
- o tipo de planejamento do ensino que é adotado;
- a participação que é incentivada (de quem, como);
- a avaliação praticada (CURR.⁷⁶ v. 2, p. 18).

No guia de estudos da UNIRIO, defende-se que a construção coletiva do projeto político pedagógico possibilita o exercício da participação, a integração e a

75 Referência ao guia de estudos de Didática II da UFES

76 Referência ao guia de estudos de Currículo, v. 2, da UNIRIO

organização da comunidade escolar, principalmente dos professores. Favorece a adesão e o comprometimento com os objetivos propostos. Possibilita maior integração entre os professores para que desenvolvam um trabalho cooperativo e consolidem práticas interdisciplinares.

Na UFES, a participação é apontada como condição para a consolidação da democratização do ensino e da cidadania defendidas na Constituição de 1988. Assim consta no guia:

Desse modo, o que se constata na CF/88 é que a democratização do ensino e a cidadania estão diretamente relacionadas com os princípios gerais do Estado Democrático de Direito do nosso país, sendo o princípio nuclear, assim, a igualdade. Fora dessa orientação não se pode entender e interpretar o sentido da educação na atualidade das exigências e aspirações do povo e da nação. Portanto torna-se urgente e fundamental a colaboração de todos, principalmente dos professores e alunos, no sentido de maior conscientização da população, se quisermos mudanças sociais efetivas. É o conhecer para reivindicar e garantir. É o motivar-se para agir (ESTR. II, p. 15).

O curso da UNIRIO sinaliza que a consolidação de gestão democrática da sala de aula se baseia na autonomia do professor, defendendo que essa prática se estabeleça a partir de um processo de construção coletiva que envolva alunos, professores e demais segmentos da escola. Ela se iniciaria com o “estudo e apropriação dos conhecimentos produzidos na localidade e avançaria no sentido de compreensão do nacional e global⁷⁷ visando consolidar a compatibilização e a articulação da sabedoria com o saber” (FUND. II, v. 2, p. 49).

Os PCN e os cursos mostram-se como exemplos de processos de formação, destacados por Addalla e Galvão (2009, p. 164), como baseados na ideia de participação ativa dos sujeitos para consolidar um “processo formativo numa perspectiva mais construtivista, humana e social”. O exercício da participação seria um instrumento utilizado para se obter o comprometimento e a corresponsabilização dos envolvidos com os resultados, tendo como meta a melhoria da qualidade da educação.

77 UNIRIO - FUND. IV, v. 1 (p. 210, p. 156), FUND. I, v. 1 (p. 67); PCN - PCN I. (p. 77), PCN T. T. (p. 27); UFES - ANTR. (p. 43).

No guia de estudos da UFES, espera-se que a escola se consolide como um “espaço de aprendizagem, criação, socialização e de desenvolvimento das potencialidades criativas dos indivíduos” (FIL⁷⁸. I, p. 12). Além de consolidar práticas coletivas e colaborativas, a participação também propicia ganhos individuais em relação ao desenvolvimento “tanto da autonomia intelectual quanto do pensamento crítico” (FUND. IV⁷⁹, v. 1, p. 147).

Os materiais impressos dos cursos e os próprios PCN defendem que o exercício da participação se concretize com a descentralização das decisões e constituição de uma “gestão” participativa e colaborativa do processo de aprendizagem. De acordo com o guia de Fundamentos IV, a prática educativa deve

estar comprometida com a problematização democrática dos conflitos de interesse inerentes às relações humanas, de modo que situações de conflito ou de impasse sejam resolvidas por meio da habilidade de discutir, de trocar argumentos, de ponderar, de comparar, em suma, de dialogar” (FUND. IV, v. 1, p 191).

O guia de Currículo da UNIRIO sinaliza que “já em sua apresentação, os Parâmetros são indicados como auxiliares para a reflexão e discussão da prática pedagógica” (CURR., II, p. 131).

Cabe-nos refletir se, nas realidades escolares que conhecemos, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) efetivamente provocam, ou viabilizam, essas utilizações sugeridas, ou seja, se esse é um documento consultado com frequência quando:”

- os professores planejam na escola;
- os professores repensam seus fazeres e planejamentos;
- os professores debatem os fins da educação que praticam e se os meios estão sendo adequados;
- os professores e alunos produzem material didático;
- a escola promove discussões com os pais sobre temas educacionais que lhes parecem relevantes (CURR., II, p. 132).

Na UFES, a participação é definida como uma das condições para consolidação da gestão democrática do ensino público. De acordo com o guia,

Observe-se que, para a sua aplicação, esse dispositivo dependerá de regulamentação pelos sistemas de ensino, conforme expressa o

78 Referência ao guia de estudos de Filosofia da UFES

79 Referência ao guia de estudos de Fundamentos IV da UNIRIO

art. 14 da LDB/96, que prevê em seu texto alguns princípios segundo os quais se deve exercer a gestão democrática do ensino público na educação básica. São eles:

- a) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;
- b) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (ESTR. II, p. 101).

Segundo os PCN, a corresponsabilização abrange tanto a gestão dos recursos financeiros quanto a gestão pedagógica. O documento advoga que a comunidade deve ser chamada a se responsabilizar e a se comprometer com a formação do cidadão.

O curso da UNIRIO indica a necessidade da participação da comunidade na vida da escola. No guia de estudos de Currículo, por exemplo, “acredita-se que a participação popular (da comunidade e dos alunos) na escolha do conteúdo e no planejamento das atividades (bem como na formulação e execução dos processos de avaliação) contribui com a superação da consciência ingênua e a formação da CONSCIÊNCIA CRÍTICA” (CURR, v. 2, p. 28).

Tal como já havia sido sinalizado por Teixeira (2000), ao analisar os textos dos PCN, verificamos que no curso da UNIRIO se evidenciam ambiguidades na definição dos atores que formariam a comunidade escolar e sobre a forma como ocorreria a sua participação na gestão da escola e na elaboração de seu projeto educativo.

Nos cursos, notamos que a discussão sobre a participação da comunidade na vida da escola é citada como influenciadora de comportamentos e atitudes dos alunos. Eles indicam que ela deva ser considerada como referência para a organização das atividades de ensino e aprendizagem.

Abranches (2003) acentua que a participação é elemento importante para consolidação do efetivo exercício da cidadania na escola. Mas, apesar de os guias de estudo dos cursos reconhecerem essa importância, eles não avançam na discussão sobre a criação de situações que efetivamente possibilitem a sua efetivação.

Uma das possíveis causas para esse silenciamento em relação à participação da comunidade na escola podem ser as implicações e as exigências que apresenta para o planejamento e desenvolvimento da prática de ensino. No guia de currículo da UNIRIO são listadas algumas delas:

Planejar o ensino em diálogo com os alunos e a comunidade escolar exige, do docente, uma abertura para investigar, aprender, refletir sobre temas ainda não convencionais às escolas. Implica perceber o ato de ensino como concomitante ao ato de aprender, em que as formas de ver a vida e os problemas passam a ser *dialogadas*, e em que as disciplinas escolares ganham sentido na compreensão/solução dos problemas estudados (CURR, v. 2, p. 44).

O exercício dessa prática dialógica é difícil de ser realizado. Todavia, os PCN e os guias de estudo dos cursos apresentam, mesmo que no âmbito do discurso, a proposição de ideias e ações comuns direcionadas para a materialização de suas propostas de formação dialógica e participativa.

Dentre elas, estão a integração de individualidades por meio de um trabalho coletivo, a negociação, o exercício constante e a exploração de possibilidades, o respeito, a tolerância, a aprendizagem mútua e a busca de parcerias para dar maior autonomia ao indivíduo e ao grupo.

Para formar os cidadãos, os PCN e os cursos adotam um discurso de melhoria da educação em que o ser humano é reconhecido como um agente de mudanças. Ele se aproxima de outros discursos que estavam presentes nos projetos defendidos por alguns educadores⁸⁰ na década de 1990. Fundamentalmente, reafirmam o princípio da LDB de garantia de padrão de qualidade e de vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Figuram nos PCN e nos cursos certo consenso, da época, de que a formação oferecida pelas instituições de ensino deveria primar pelo desenvolvimento integral do ser humano, vinculando a formação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Para tanto, precisariam ser garantidas condições de igualdade e liberdade e estabelecidas relações solidárias que atenderiam à determinação da LDB (art. 2º) de assegurar os deveres estatais e familiares para com a educação e de oferecer uma formação que levasse ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Os PCN e os cursos sinalizam que, para oferecer essa formação, a escola precisa proporcionar um amplo conjunto de aprendizagens aos alunos para que desenvolvam sua autonomia. Essas aprendizagens deveriam estar direcionadas para a concretização de uma educação que humanizasse e promovesse o

80 Brzezinski (2008b); Mello (2005); Santos (2002); Schlünzen (2009).

aprendizado de conhecimentos socialmente relevantes e dos relacionados à cultura e a realidade do seu universo social.

No guia de estudos da UFES, o ensino fundamental é apresentado como um direito-dever para todos que deve ser oferecido com qualidade.

Dever não só de exigência de vaga ou de escola junto ao Estado, mas o "dever social" de matrícula e conclusão desse grau de ensino. É o mínimo de educação estabelecido constitucionalmente para toda a população do país.

Assim, no Brasil, a mais recente e inovadora conquista no campo do direito à educação da pessoa humana é o reconhecimento de que toda a população deve ter acesso ao direito social de educação, atuando o Poder Público para o atendimento desse direito com submissão plena à lei, um direito social que garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, com um padrão mínimo de qualidade para todos. Vale o escrito na Constituição, cujos preceitos encerram "uma promessa e uma esperança: a promessa de uma sociedade socialmente justa, a esperança de sua realização" (FERRAZ JR., 1989, p. 58). (ESTR. II, p. 11).

O guia de estudos da UNIRIO indica que:

Um dos principais problemas curriculares que estudamos, ao longo de nossas aulas, é a prática de ensino de uma forma descolada das necessidades, dos interesses e, ainda, das condições de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, superar o ensino descontextualizado dos conteúdos escolares é, ainda, um grande desafio. Esse objetivo implica oferecer o estudo de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a prática de fazeres necessários à realidade em que se vive, a compreensão crítica dessa realidade, de forma incorporada aos usos que os conhecimentos têm na realidade em que vivemos (...). Trabalhar com a percepção e a compreensão da realidade trata de uma questão muito discutida em relação ao currículo, pois prevê que os conteúdos escolares (assim como a organização dos tempos, dos espaços e da escola em seu conjunto) devem colaborar para que os alunos compreendam mais profundamente as questões que vivem (CURR. II, p. 53-54).

Como já anunciado nos textos dos PCN, é necessária uma série de condições materiais e práticas para que esse projeto se materialize. Ele atua tanto sobre a dimensão de tradição quanto de "performance" do currículo (LOPES, 2006), sendo influenciado pelos valores, convicções e práticas desenvolvidas pelos sujeitos. É dependente do ordenamento e da implementação de políticas que trazem demandas

e exigências que, em alguns casos, chegam a ser conflitantes e são propostas para ser implementadas ao mesmo tempo.

A despeito de os cursos adotarem um discurso favorável ao trabalho colaborativo e cooperativo, o que verificamos foi que eles enfatizam a dimensão individual de formação e atuação do professor, não ressaltando uma formação que prepare o professor para se relacionar com a coletividade, com os demais professores, pensando em um projeto educativo para a escola.

O foco da formação é o processo educativo que se desenvolve na sala de aula. A formação direciona-se para orientar os professores sobre procedimentos, atitudes, valores que devem permear as relações que irão estabelecer com seus alunos, dentro do espaço da sala de aula.

Atualmente, essa lacuna, advinda da própria dinâmica de funcionamento dos cursos, pode estar sendo minimizada pelo uso das plataformas de ensino que possuem ferramentas que possibilitam uma maior interação entre os estudantes.⁸¹

Entendemos que, a despeito de os PCN serem um documento oficial, eles não devem ser vistos e classificados apenas como estratégias de consolidação de uma proposta governamental. Existe uma dimensão de resignificação e interpretação desses documentos (DIAS, 2006) que precisa ser considerada.

Os professores, ao elaborarem as propostas pedagógicas dos cursos, valeram-se dos princípios expressos na LDB para apresentá-los como alternativas de formação, que ofereceriam qualificação em nível superior aos professores que já atuavam na rede pública. Para se consolidarem, os cursos tiveram que se adequar às disposições legais e às exigências apresentadas pelas transformações do mundo do trabalho e novas tecnologias. Também resultaram do acolhimento de reivindicações dos movimentos dos educadores que defendiam a configuração de novos processos e espaços de formação dos professores. Todos esses elementos foram conjugados às experiências já desenvolvidas por esses professores, para que, finalmente, produzissem as propostas de formação e os materiais didáticos utilizados pelos cursos.

Tanto os PCN quanto os cursos se encaminharam para a consolidação de um modelo de educação “mais flexível e aberto” (...) mais adequado às novas exigências sociais (...) (PRETI, 2001, p. 28). Eles, efetivamente, produziram

⁸¹ Leite (2008), Leite; Leão (2009), Lawinsky; Haguenuer (2011), Paula; Paiva (2009).

discursos em que os elementos que os originaram foram abrandados e ressignificados pelas interconexões que foram sendo feitas para tentar garantir a sua legitimação (LOPES 2005).

Os professores que participaram da elaboração das propostas pedagógicas dos cursos e de seus materiais didáticos evidenciaram estar compromissados e comprometidos com o oferecimento de uma proposta de formação humanizadora. Tal proposta se assemelha bastante às defendidas pelos educadores na década de 1990 e que eram apresentadas como alternativas às proposições governamentais.

A despeito das inúmeras críticas feitas aos cursos de formação de professores desenvolvidos a distância, os que selecionamos expressam uma resposta dos seus formuladores e implementadores às exigências de formação apresentadas na época.

3.2 - Desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania

A ideia de formação para a cidadania também aparece fortemente vinculada ao processo de redemocratização de nosso país. Teixeira (2000, p. 107) destaca que, no período final da ditadura militar, havia, de um lado, uma pressão popular “pela ampliação de espaços democráticos na sociedade; de outro, o próprio Regime se via forçado a uma relação “mais aberta” com a sociedade, a mudar a forma da dominação, mesmo por meio das políticas setoriais.”

Um dos trechos da análise feita pela autora do documento - *Educação para a Mudança* – da SEE-MG (1983) é representativo dessa amarração que se fazia entre democratização e cidadania e da importância que se dava à escola nesse processo. De acordo com a autora, o projeto educacional mineiro

não deixa de articular a democratização da escola com possibilidades de ampliação das condições de cidadania. Democratizar a escola, não apenas no sentido da ampliação das oportunidades de acesso, ofereceria condições a todos aqueles envolvidos no processo educacional de desenvolverem suas potencialidades e influírem na formulação e implementação das políticas educacionais. Desde o âmbito da escola, todos teriam oportunidade de manifestar e discutir suas expectativas para que estas pudessem se tornar políticas para a área ou um projeto

pedagógico adotado pela unidade de ensino. O magistério seria valorizado pela possibilidade de maior participação na elaboração de projetos pedagógicos. Aos profissionais da educação caberia buscar um melhor conhecimento da escola e seu público, a comunidade a que ela serve. E para esta deveriam ser desenvolvidos esforços para que pudesse participar na definição das prioridades da escola (TEIXEIRA, 2000, p. 90-91).

As leis e documentos oficiais elaborados a partir desse período, Constituição de 1988, LDB, ECA, PNE, PCN e DCN, procuraram normatizar e garantir que a democratização acontecesse por meio da constituição de um arcabouço legal que defendesse e assegurasse a preparação das pessoas para participar da vida pública.

Além desse movimento em prol da democratização do país, a formação para a cidadania também figurou como demanda do nosso projeto de desenvolvimento econômico e de organismos internacionais que, igualmente, influenciaram a produção desses documentos e a educação. Havia todo um contexto marcado por uma série de forças, interesses e grupos produzindo discursos sobre cidadania que se difundiam socialmente e que serviam a propósitos diversos.

A influência dos interesses econômicos e de organismos internacionais na educação foi destacada por diversos autores⁸², assim como a importância da proposição de novos modelos de formação que congregassem a dimensão teórica e prática e preparassem para o exercício da cidadania. A afirmação de Brzezinski (2008c) de que diferentes projetos de formação concorriam e influenciavam as políticas de formação de professores pode ser estendida às demais políticas educacionais.

O desafio que se apresentava para a educação era o de oferecer uma formação que congregasse o saber-fazer com o desenvolvimento da cidadania. Os PCN e os cursos analisados indicaram caminhos para que essa integração acontecesse. Suas propostas são interpretadas pelos professores que estão sendo formados e, espera-se, negociadas no seu universo de atuação.

Os PCN definem a formação do cidadão crítico e participativo como um dos objetivos do ensino fundamental. Indicam que a formação desse cidadão exige o domínio crítico dos conteúdos historicamente acumulados e o desenvolvimento de

82 Dentre eles, Camargo (2006); Silva Jr (2003); Mello (2005); Santos (2002) já citados nesta tese.

competências para que consigam participar e interagir com autonomia. O documento sinaliza que os alunos devem ser capazes de

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN I., p. 69).

Os Parâmetros afirmam que a formação do cidadão ocorreria por meio da vivência democrática desde o ensino fundamental, com vistas a fortalecê-la. Para que seja ampla e contínua, ela implicaria o desenvolvimento de determinadas competências e capacidades:

relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. A seleção adequada dos elementos da cultura — conteúdos — é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental (PCN I., p. 70).

O curso da UNIRIO e da UFES também se comprometeram com a proposta de formação do cidadão. Na UNIRIO afirma-se que o “compromisso primordial da escola é com a formação da cidadania e a construção do conhecimento, a partir do legado sociocultural do aluno” (INF. II⁸³, v. 1, p. 35). O guia de Fundamentos III assegura que as crianças e os jovens devem ser partícipes ativos de sua sociedade, gerando sua transformação social e política. “Logo, urge a necessidade de reinvenção da escola comprometida com uma cidadania participativa e democrática, ampliando e vencendo os seus próprios “muros” (FUND. III⁸⁴, v. 1, p. 42).

Na UFES educação é definida como um “processo dinâmico e não linear, que trata o homem em suas múltiplas dimensões. Com a educação, o homem aprende a exercer sua cidadania” (INF85. II., p. 114). Ela é uma prática intencional, um campo

83 Referência ao guia de estudos de Informática da UNIRIO.

84 Referência ao guia de estudos de Fundamentos III da UNIRIO

85 Referência ao guia de estudos de Introdução a Informática Educativa da UFES

de ação social, “o mais importante fator de civilização humana” (FIL⁸⁶. I, p. 56). Sinalizam que a democratização da escola deve estar vinculada a

todo processo social de vivência democrática. Portanto, em primeiro lugar cabe ligar a escola com os movimentos reais de participação política. Ela não pode esconder este conhecimento do aluno. O aluno precisa saber o que é democracia vivenciando-a na escola, o que é censo crítico, o papel de um indivíduo conscientizado, o que é ideologia, alienação, desigualdade social, quais os principais regimes políticos, o que é reivindicação, o que é movimento popular, o porquê das greves, a participação, o que é poder, de onde vem. Deve ser livre para formar a sua entidade de classe, engajando-se nas lutas estudantis, etc. (FIL I, p. 68).

Silva (2000, p. 59), quando analisou algumas experiências que adotaram a cidadania como referência, observou que essas experiências procuravam

a universalização da educação fundamental e a melhoria da qualidade da escola pública, enquanto “*locus*” de construção do conhecimento, de forma a possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade; a valorização do educador; a contribuição para o fortalecimento da democracia através da gestão democrática e da transparência da coisa pública; o respeito à diversidade cultural e ao indivíduo enquanto sujeito de direitos (SILVA, 2000, p. 59).

Percebemos que as propostas de formação para a cidadania, apresentadas pelos PCN e pelos cursos, possuem a mesma fundamentação político-ideológica dessas experiências analisadas por Silva (2000). Os Parâmetros adotam a cidadania como seu principal eixo de formação e indicam que a preparação para o seu exercício é uma das finalidades da educação, prevista em lei.

A contextualização do conhecimento, o aprendizado contínuo e constante ao longo da vida, o desenvolvimento da autonomia, o trabalho coletivo e cooperativo, a participação ativa no processo de formação são conceitos presentes nos PCN, quando tratam da vivência da formação cidadã. Igualmente, são identificados nos guias de estudo dos cursos, principalmente nos da UNIRIO.

No guia de Fundamentos II da UNIRIO, as ponderações sobre a educação para a cidadania estão acompanhadas da discussão sobre os direitos e mecanismos

86 Referência ao guia de estudos de Introdução a Informática Educativa da UFES

de inclusão social e educacional no Brasil e da democratização da educação. O guia aponta serem estas as condições que garantem o acesso e a permanência na escola e que avalizam o exercício da cidadania. O guia destaca que

Compreender-se a si mesmo como ser social é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania.

Do ponto de vista teórico, chamamos de cidadão aquele que exerce seus plenos direitos civis e políticos, baseados na lei e no princípio de igualdade.

Do ponto de vista histórico, entretanto, os direitos de cidadania atravessaram e ainda atravessam longas lutas pela sua conquista (FUND. III, v. 1, p. 09).

Mais do que um direito legal, a cidadania é apresentada nos fascículos da UNIRIO como resultado da vivência de uma educação ética, construída continuamente.

Como resultado final desse processo conjunto e transformador, o aprendizado de uma cidadania ativa e responsável, na qual todos estejam aptos para manifestar os seus pontos de vista, é viabilizado. O exercício do pensamento democrático é imprescindível para a constituição de um ambiente plural e sem exclusões. Daí a importância da escola no mundo contemporâneo (FUND. IV, v. 1, p. 157).

Na UFES, a relação entre educação e cidadania é abordada no guia de estudos de Estrutura II. A perspectiva de formação do pesquisador defendida pelo curso cede lugar, momentaneamente, à de formação do cidadão. Essa formação para o exercício da cidadania é apresentada como um direito que precisa ser efetivado.

Temos direito a uma ordem nacional em que a cidadania e o direito fundamental da educação de qualidade sejam plenamente efetivados. Sem isso a desigualdade é inevitável. Mas é preciso superar o estágio em que, para nós, a cidadania seja apenas a crucial luta da maioria pelo direito à sobrevivência: comer, vestir; morar; trabalhar...etc. (ESTR. II, p. 19).

O guia da UFES destaca que a “realização da cidadania é um processo dinâmico de conquista e de direito” (ESTR. II, p. 19). Defende que a democratização do ensino e a cidadania estejam diretamente relacionadas com os princípios gerais

do Estado Democrático de Direito do nosso país. A igualdade seria o seu princípio nuclear (...). (ESTR. II, p. 15). O artigo 3º da Constituição Federal é citado para fundamentar a denúncia da necessidade de mudanças na educação e a proposição de ações de transformação. Elas são evidenciadas nos fragmentos a seguir:

Portanto, torna-se urgente e fundamental a colaboração de todos, principalmente dos professores e alunos, no sentido de maior conscientização da população, se quisermos mudanças sociais efetivas. É o conhecer para reivindicar e garantir. É o motivar-se para agir (ESTR. II, p. 15).

Essa breve reflexão permite inferir que o exercício do direito à educação de qualidade, embora tenha constituído meta permanente dos planos educacionais, somente se efetivará mediante a conscientização da população quanto ao seu significado e quanto aos meios existentes e necessários para a sua defesa e obtenção, além do como e onde solicitá-lo (ESTR. II, p. 17).

Os PCN e o curso da UNIRIO asseveram que a prática da cidadania implica tanto o domínio crítico dos conhecimentos historicamente acumulados quanto a discussão das questões sociais, culturais e dos valores democráticos. Nos Parâmetros a discussão sobre esses temas e valores aparece de forma acentuada nos volumes dos Temas Transversais.

O curso da UFES defende, como os PCN, que a apreensão crítica dos conteúdos é uma condição para que as pessoas atuem organizada e ativamente na sociedade. Assim, é a cidadania que embasa a participação do indivíduo na vida pública de modo a assegurar os seus direitos fundamentais.

Seria pela sua "eficiência em conseguir garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos que favoreçam a sua inserção na dinâmica mais geral de mudança, que a escola cumpriria a parte que lhe cabe nessa mudança. Em termos muito simples, seria ensinando a ler, escrever, calcular, falar e transmitir conhecimentos básicos do mundo físico e social que a educação escolar poderia ser útil às camadas populares" (COTRIM, 1987, p. 71 e 72 *apud* FIL. II, p. 48).

Mesmo que se considere, dentro das perspectivas das teorias reprodutivistas, que o sistema escolar de ensino é controlado estruturalmente, pelas classes dominantes, é possível situarmos as contradições internas desse sistema. Ao receber o saber dominante, ainda que contaminado pela ideologia oficial, as classes dominadas terão a chance de reelaborar criticamente esse saber, contrastando-o

com a realidade concreta de suas vidas. Sem ter acesso ao saber dominante, é impossível aos dominados, criticá-lo e superá-los. Isto é, os dominados precisam aprender a "dominar o domínio" (COTRIM, 1987, p. 71 e72 apud FIL. II, p. 48).

Diversamente dos Parâmetros, na UFES, a formação dos cidadãos visa prepará-los para utilizar as competências e conhecimentos adquiridos para que transformem a sociedade. Isso ocorreria quando os menos favorecidos se apropriassem dos conhecimentos historicamente acumulados e assumissem o controle sobre os governantes. O curso possui um discurso idealizado de rompimento com reprodução social por meio do domínio dos conhecimentos dos "dominantes".

Acreditamos, com Georges Snyders, que a escola é ao mesmo tempo reprodutora das ideologias dominantes, mas também ameaça essa mesma ideologia e qualquer tipo de ordem comandada Ela é também possibilidade de instaurar uma outra realidade em favor dos homens e contra a opressão. A instituição escolar não é apenas a reprodução de uma marionete ou de um robô (FIL. II, p. 48).

Inferimos que decorre daí a preocupação dos autores dos fascículos do curso em oferecer uma formação teórica ampla, histórica e conteudistas aos cursistas. Os textos, a despeito de seu caráter mais científico, preocupam-se em apresentar os pensadores e as principais teorias de cada época, relacionando-os com o conteúdo das diferentes áreas de fundamentos e com a educação. Intencionam possibilitar que os professores dominem esses conhecimentos e se emancipem tendo condições de contribuir para a emancipação de seus alunos. Essa organização e a apresentação dos conteúdos são representativas da formação e educação baseada no domínio dos conteúdos que pretendem oferecer.

A maneira como a formação para a cidadania é apresentada nos PCN e nos materiais dos cursos são exemplos do processo de recontextualização de alguns dos múltiplos discursos sobre cidadania que circulavam no período em que eles foram elaborados. A formação para a cidadania assumiu diferentes finalidades nesses materiais, servindo a propósitos diversos.

Os PCN indicam a ética como uma das dimensões de formação no cidadão. No curso da UNIRIO, ela é tida como eixo condutor do desenvolvimento da educação cidadã. De acordo com o guia de estudos do curso, o professor, ao se

comprometer com um projeto ético de educação, é desafiado “não somente a formar cidadãos, mas de capacitá-los a conviver numa sociedade pluralista e democrática” (FUND. IV, v. 1, p. 130).

O guia de Fundamentos IV da UNIRIO aponta os PCN como uma experiência interessante de sugestão da ética no trabalho pedagógico (p. 135). Segundo o guia,

Uma das preocupações fundamentais dos PCN foi justamente a de tornar a escola um instrumento eficaz, dentro dos princípios democráticos e imbuída de espírito de tolerância, para a formação de indivíduos que não apenas se sintam integrados socialmente como cidadãos, mas que possam, também, contribuir ativamente para o estabelecimento de uma sociedade humana mais feliz e realizada (FUND. IV, v. 1, p. 136).

É oportuno abrir um parêntese para considerar ser esta a interpretação dos autores do guia de estudo sobre o texto dessa política. Entretanto, nem todos os autores fazem essa interpretação. Os trabalhos de Oliveira (2005) Azanha (s/d), Cury (1996), Moreira (1996) e o parecer da Anped sobre os PCN, inclusive, trazem críticas à despolitização presente na apresentação dos conteúdos dos Parâmetros. Eles, diversamente dos guias de estudos da UNIRIO, apontam a consolidação de um projeto de desenvolvimento, que submete a educação aos interesses do mercado, como uma preocupação fundamental dos PCN. Essas interpretações são exemplos do processo de interpretação e recontextualização pelos quais essa política passa.

Os PCN assinalam que, para formar o cidadão, é preciso que os alunos desenvolvam um conjunto de competências que lhes permitam exercer a sua cidadania e o pensamento crítico e autônomo para que atuem de maneira crítica e reflexiva. O documento e os cursos mostram que a concretização da cidadania é uma das tarefas da escola. Confirmam o que já fora destacado por Magalhães (2005) de que cabe a essa instituição o desenvolvimento das competências e capacidades que permitirão o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo necessário à consolidação de uma atuação crítica e reflexiva.

Os PCN e os cursos reafirmam que a escola tem a função de oferecer uma educação contextualizada social e culturalmente em que se destaca o sentido social dos conhecimentos aplicados à vida escolar.

O guia de Fundamentos II (UNIRIO) afirma que o ensino fundamental visa formar o cidadão através:

- do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- da aquisição de conhecimentos e habilidades e da formação de atitudes e valores;
- do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (FUND. II, v. 2, p. 148).

Em outro guia de estudos da UNIRIO, destacam-se as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos: “autoestima, seleção crítica, interpretação e síntese, correlação e assimilação, criatividade e independência, cooperação mútua, auto-avaliação e aprendizagem permanente” (INF. II, v. 2, p. 151). De acordo com o material, elas auxiliam nas aprendizagens que se estendem ao longo de toda a vida.

O guia de didática da UFES evidencia que a aprendizagem ocorre de forma global, contínua e cumulativa, dependente do desenvolvimento dos aspectos biológicos, emocionais e sociais, respeitando os diferentes ritmos.

é importante perceber que o aluno aprendente deve ser o centro do processo educativo. Daí a consideração necessária à sua prontidão como condição interior e anterior à discussão dos novos conteúdos ou novas informações (desenvolvimento real).

Vale destacar, também, que as novas aprendizagens ampliam diferentes áreas da personalidade humana e não apenas a área intelectual, como encadeamento entre antigas (pré-requisitos/desenvolvimento real) e novas aprendizagens (desenvolvimento proximal), gerando um movimento contínuo e encadeado, o que faz da aprendizagem um processo *globalizado* (por envolver as áreas cognitiva, social, comportamental, lingüística entre outras) e *cumulativo*, pois ocorre de forma contínua e encadeada, dependente de outras aprendizagens anteriores que lhes servem de base.

Mas, sendo os indivíduos seres diferenciados uns dos outros, é necessário ainda considerar as *diferenças individuais* e o *ritmo* de cada um. Como a aprendizagem é um processo cumulativo, ela se torna mais reforçada quando é trabalhada em *pequenas etapas* com possibilidade de demonstração e *aplicação* em situações diversas (REIS; JOULLIÉ, 1983).(DID I, p. 41).

Essa visão da aprendizagem apresentada no guia de estudos da UFES também está presente nos PCN. O mesmo guia de estudos da UFES lista indicadores que favorecem o desenvolvimento da *felicidadania* na ação docente. São eles:

- reconhecer o outro;
- tomar como referência o bem coletivo;
- envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho;
- instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa;
- criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e alegria;
- lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade (DID. I, p. 45).

O guia de estudo da UNIRIO cita o texto dos PCN para reafirmar o compromisso assumido pelo documento de que a escola se torne instrumento capaz de habilitar o aluno para o desenvolvimento das seguintes competências:

- respeitar o “outro” e exigir para si o mesmo respeito;
- “utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”;
- “construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”;
- posicionar-se “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia e de outras características individuais e sociais”;
- contribuir “ativamente para a melhoria do meio ambiente”;
- “agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”;
- proceder “com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva”;
- atender “a diferentes intenções e situações de comunicação”;
- “adquirir e construir conhecimentos”;
- utilizar “o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” ((BRASIL. MEC, 1998, pp. 7-8) FUND. IV, v. 1, p. 158).

Em síntese, podemos dizer que o projeto de educação apresentado nos guias de estudo da área de Fundamentos (UNIRIO) mostra objetivar “proporcionar o desenvolvimento tanto da autonomia intelectual quanto do pensamento crítico”

(FUND. IV, v. 1, p. 147). Manifesta orientar-se por uma formação na e para a cidadania da forma como fora proposta nos PCN.

Os materiais confirmam o que já havia sido destacado por Silva (2000, p. 58) de que o exercício da cidadania sugere o desenvolvimento de um conjunto de competências e de capacidades que permitem a inserção dos alunos na sociedade de forma a efetivarem os seus direitos políticos, civis e sociais.

Para tanto, listam uma série de competências que esperam que os alunos desenvolvam durante sua escolarização. O curso da UNIRIO sinaliza que é esperado que a escola promova o “ambiente para que os alunos possam discutir abertamente, expor opiniões, participar intensamente das atividades em sala de aula”. Isso é possibilitado quando a “interação entre alunos e professores seja feita de forma dinâmica, onde todos se sintam diretamente envolvidos no que está sendo trabalhado” (FUND. IV, v. 1, p. 148).

Observamos que os PCN e cursos de formação analisados são exemplos da prática de incorporação da noção de competência e de formação para a cidadania que Freitas (2007); Michels (2006); Alves (2006) destacaram ter sido incorporadas pelas políticas e práticas de formação dos professores desenvolvidas a partir da década de 1990. Em nossa análise, não consideramos que essas experiências estejam se direcionando para uma prática de formação baseada em um saber-fazer instrumental, como temiam esses autores.

Os materiais analisados mostram que estruturam seus currículos propondo o desenvolvimento de competências integradas ao conhecimento científico e cultural. Eles sinalizam que essa formação visa preparar os professores para o exercício da cidadania e para que instrumentalizem seus alunos para isso. Esperam que esses profissionais assumam o compromisso com essa formação cidadã, com os resultados e a aprendizagem dos seus alunos. Apresentam uma seleção de conteúdos, valores, atitudes que esperam que os professores se apropriem e considerem em sua atuação na sala de aula.

Sinalizamos que os objetivos que se pretende atingir com a formação para a cidadania no curso da UFES se diferencia da apresentada nos PCN e no curso da UNIRIO. Esse é um exemplo de institucionalização do discurso político de formação para a cidadania em que se produzem “diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254).

No entanto, ponderamos que a prática de qualquer um desses discursos, também, não se concretiza de forma homogênea. Mesmo que esses professores estejam vivenciando um processo de formação inicial e/ou continuada direcionado para a consolidação de um projeto de formação e de experiências que, espera-se, seja desenvolvido com seus alunos, essa preparação, também, é influenciada pelos princípios, projetos, experiências e expectativas desses profissionais. Sua apropriação ocorre de forma diferenciada e gera práticas marcadas pela história, contexto social e cultural no qual essas pessoas e as escolas estão inseridas.

3.3 - Compromisso político do educador para com os alunos e os resultados

A discussão sobre o compromisso político do educador para com os alunos e seus resultados ganhou evidência nas reformas empreendidas nas últimas décadas. Em palestra proferida na UERJ,⁸⁷ Ball (2009, s/p) afirmou que “vivemos a emergência de um grande programa de reforma educacional” marcado pela entrada de um grupo de tecnologias educacionais em “países que têm histórias sociais distintas. Essas políticas tecnológicas não são vistas em termos de valores e sim em termos de eficácia.” Elas objetivam melhorar a eficácia dos sistemas de ensino, permitindo a comparação dos seus resultados.

Há uma concorrência internacional pela melhoria dos indicadores educacionais. Nesse processo, destaca-se a atuação de agências internacionais (BM, OMC, UNESCO) que vêm, cada vez mais, reduzindo “a complexidade da educação aos indicadores de desempenho” (BALL, 2009, s/p). O autor também sinaliza que as nações têm competido para melhorar seus indicadores educacionais através da convergência de políticas tecnológicas e que “as tecnologias flutuam na rede global” (BALL, 2009 s/p.).

Percebemos a influência desse movimento sobre os PCN. Seus formuladores se valeram de indicadores educacionais nacionais para evidenciar uma crise na

87 Concedida ao Grupo de Pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

educação do país e defender a importância de o governo se mobilizar para resolver esse problema. Eles também foram utilizados para justificar a importância dos Parâmetros como uma política que viria contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, Ball (1994) destaca que essa agenda global é interpretada e adequada às especificidades de cada país e que há sempre um conflito latente entre a homogeneização global e a tradução dessas orientações para as necessidades de cada nação.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas [são] frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994, p. 102).

Esse processo de “bricolagem” é percebido no texto dos PCN, quando se afirma que seu processo de elaboração teve início a partir

do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (PCN I., p. 15).

Fica também evidente, quando os PCN asseguram que foram realizados encontros regionais para discussão de sua proposta (p. 15). Também figura no momento em que afirmaram ter incorporado as sugestões apresentadas nos pareceres recebidos, sinalizando que eles, “em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada” (PCNI., p. 15).

Esse processo de negociação ainda pode ser notado nas várias críticas, levantadas principalmente pela ANPED, de não participação dos professores no processo de elaboração desse documento, não obstante o texto afirme que isso teria acontecido.

As “novas tecnologias” assinaladas por Ball (2009) visam garantir mais controle do governo sobre as políticas educacionais. Assim como os PCN, o que também se percebe em outras políticas é que elas não estão exigindo que os professores façam coisas novas. A diferença entre o que se propõe e o que já se realiza são “questões de ênfase mais do que de distinção” (BALL, 2004, p. 100). Essa situação foi verificada, por exemplo, na pesquisa realizada por Teixeira (2004) em que os professores afirmaram já realizar muito do que vinha sendo proposto pelos Parâmetros.

O que essas políticas almejam é que as pessoas se tornem mais criativas, empreendedoras, responsáveis e autônomas. Assumam responsabilidades e tenham mais autonomia para implementá-las. As pessoas são “requisitadas a tomar responsabilidade sobre nosso próprio gerenciamento” (BALL, 2009) e a assumir um compromisso político com os alunos e seus resultados.

Essas políticas estimularam, entre outros aspectos, o desenvolvimento da “autovigilância e mútua vigilância”. A “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15).

Além dessa influência global, já sinalizamos que havia, em nosso país, um movimento favorável a uma maior democratização social e da educação (ARELARO, 2000). Discursos plurais, algumas vezes contraditórios, sobre responsabilização, autonomia e participação coletiva na gestão da educação, que disputavam espaço na esfera educacional, foram negociados e interpretados na escrita das políticas e, também, na produção dos textos dos materiais didáticos utilizados pelos cursos de formação selecionados. Esses textos apresentam propostas e estratégias de melhoria da qualidade da formação e da educação que são negociados no seu contexto de prática.

Assim como os PCN se valeram de indicadores educacionais para tentar se validar como uma política de melhoria da qualidade da educação, o curso da UFES também o fez. O seu projeto de criação apresenta dados sobre a demanda e a defasagem de formação de professores em exercício no estado do Espírito Santo.

Utiliza-os para justificar a necessidade e a adequação do uso da modalidade a distância como a melhor estratégia para qualificação desses professores.

Já o curso da UNIRIO apresenta como argumento central para a sua criação a determinação da LDB de que os professores tivessem formação em nível superior para atuar na educação básica. Não emprega indicadores educacionais do estado para defender a implementação desse curso, talvez porque tenha sido concebido para ser utilizado por instituições que não precisariam estar em um mesmo estado.

Como os PCN, os cursos evidenciam expectativas amplas em relação ao trabalho, profissionalismo, comprometimento e responsabilização do professor para com a aprendizagem dos alunos. No conjunto dos documentos, o professor é tido como sujeito importante para consolidação da perspectiva inclusiva de educação. No curso da UFES, o discurso de aperfeiçoamento da prática tem presença marcante. A expectativa é a de que ele assuma uma postura de pesquisador, conhecedor e questionador de sua prática com vistas a aprimorá-la.

O guia de Filosofia da UFES indica que o professor não pode ser visto como um mero transmissor de conhecimento, mas como pesquisador. Ele tem uma missão profissional: “a de saber utilizar os benefícios do desenvolvimento cultural para expandir seus benefícios”. Ao mesmo tempo, não deve adotar uma atitude de conformidade ou de perplexidade diante dos produtos da inovação tecnológica. É necessária uma “visão crítica que lhe permita proporcionar a instrumentalização adequada capaz de evitar o efeito alienante dos produtos da cultura de massa” (FIL. II, p. 30).

O guia de estudos de Introdução à Pesquisa (UFES) sinaliza que é preciso, de um lado, “currículos de formação de professores/as que assegurem uma iniciação à pesquisa e, de outro, um longo trabalho de pesquisa na escola adequadamente apoiado e garantido, ao menos no início, por pesquisadores/as experientes” (PESQ⁸⁸, p. 26). Ainda segundo o mesmo material,

Jacquard (2001), advoga a idéia de que a educação *não pode escapar à tarefa de formar cientistas* (p.18). Se concordamos com esta idéia, não podemos eximir o/a professor/a ele/a mesmo/a de adotar uma atitude científica frente ao universo e aos objetos de conhecimento que ele/a tenta ensinar. Mesmo se suas possibilidades de desenvolver pesquisas científicas são muito limitadas, ele/a pode

88 Referência ao guia de estudos de Introdução a Pesquisa Educacional da UFES

vira ser um/a consumidor/a crítico/a de pesquisas que são realizadas na/pela educação ou em outros campos; ele/a pode aprender a manipular certas ferramentas ou técnicas que lhe permitam melhor formular certos problemas; ele/a pode aprender a bem colocar questões essenciais, e para isso se dar o trabalho de definir os conceitos, etc. (PESQ., p. 26).

No curso da UNIRIO, espera-se que o professor forme a consciência crítica dos seus alunos, para que tenham condições de alterar o seu panorama social e econômico.

(...) o educador atual, além do seu conhecimento e utilização das novas tecnologias, além de reconhecer que a docência implica a união indissociável de teoria e prática, deve ter consciência de seu papel social nas novas relações institucionais, nas novas estruturas de poder vigentes (FUND III, v. 2, p. 14).

(...) o novo docente, que emprega adequadamente as novas tecnologias, que conjuga teoria e prática e tem consciência do seu papel social, também deve procurar acolher todos os alunos, com suas singularidades, com suas peculiaridades, assim como fomentar, na escola, todas as práticas democráticas. Em outras palavras, o novo educador terá competências teórico-práticas, consciência social, assim como deverá cultivar valores que favoreçam a inclusão social e o espírito democrático (FUND III, v. 2, p. 15).

Também como os PCN, os cursos defendem que os professores atuem como favorecedores da aprendizagem e promotores do trabalho coletivo. Caberia ao professor a tarefa de mediar, liderar, coordenar o trabalho na sala de aula. Participar da construção de uma proposta pedagógica para a escola que respondesse, da melhor forma possível, às necessidades do público a que atende.⁸⁹ De acordo com o guia de estudos de Currículo da UNIRIO,

A ação das professoras e dos professores, portanto, se apresenta, entre tantos desafios, como o ato de mediar diálogos, problematizar interpretações, promover o processo de desenvolvimento humano com seu grupo de trabalho (colegas e alunos), considerar diferentes culturas e formas de aprender dos alunos (CURR. II, v. 2, p. 24-25).

89 UNIRIO: Fundamentos II, v. 2, (p.42); Fundamentos. III, v. 2 (p. 128). UFES: Didática I. (p. 41, p. 52);

Os projetos de formação dos cursos e dos PCN mostram apoiar-se em uma visão de profissionalização dos professores em que a prática ganha destaque na organização do currículo. Defendem o seu papel e o seu envolvimento com a promoção de uma sociedade justa e igualitária, indicando que se posicionem como mediadores e articuladores do aprendizado.

O guia de Fundamentos II (UNIRIO) propõe que os cursistas, como professores, sejam mediadores entre o mundo do saber formal e os saberes da vivência dos alunos (p. 42). Para tanto, indica que o professor deve “valorizar não apenas o conteúdo expresso nos programas, nos livros didáticos, nas exigências apresentadas nos documentos legais, mas buscar sentimentos, emoções, vivências que estão presentes na vida dos alunos (...)” (p. 42). Sinaliza que inteligência os alunos já possuem ao ingressar na escola e que cabe ao professor compatibilizar e articular a sabedoria com o saber (FUND. II, v. 2, p. 49).

No guia de estudos da UFE frisa-se que

esse processo [de interação do aluno com o objeto de conhecimento] é provocado, orientado, coordenado, mediado pela ação do professor e sempre estará ativamente inflado das concepções de educação e de ensino que o professor tenha.

"Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Depois ambos seguem juntos numa *ação interativa* na qual o professor, como mediador, apresenta o *conteúdo científico* ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando *seu* o novo objeto de conhecimento" (GASPARIN, 2003, p. 107, grifos nossos). (DID. I, p. 52)

Nos materiais analisados há indicação de que a formação dos professores se direcione para a incorporação de múltiplas funções na prática docente (motivador, orientador e colaborador). Elas visam aperfeiçoar a prática dos professores para que possam promover o aprendizado dos seus alunos, levando-os a adquirir competências e habilidades necessárias ao exercício da sua cidadania (PCN e material da UNIRIO) ou da *felicidadania* (material da UFES).

Os cursos defendem que os professores façam adesão aos valores democráticos e à vivência da democracia. Enfatizam a mediação do professor como orientadora e integradora de práticas. Com isso, permitem, novamente, que visualizemos o processo de bricolagem de textos das políticas (PCN) e de ideias que se moldavam no período de produção desses materiais e que foram

reinterpretadas em seus textos. Confirmam o que já havia sido sinalizado por Ball (2001, p. 100) de que a evidência de determinados aspectos tem contribuído para o desenvolvimento de uma linguagem comum para as políticas que nem sempre tem o mesmo sentido. Ela é tanto apropriada pela produção governamental quanto pelas comunidades epistêmicas.

Dias e Lopes (2009) propugnam que as comunidades epistêmicas atuam no contexto da influência a partir da circulação dos discursos que produzem, como também agem no “contexto de definição de documentos curriculares” (...) e “no contexto da prática a partir da vinculação de cada sujeito com seu espaço de trabalho, em grande parte nas universidades e instituições diversas” (DIAS, LOPES, 2009, p. 83).

Apoiados na indicação dessas autoras de que “a comunidade epistêmica (...) destaca a ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas” (DIAS E LOPES, 2009, p. 83) e nos projetos de criação dos cursos, que garantem que os textos dos guias de estudo foram produzidos por reconhecidos especialistas de diferentes áreas, consideramos que os autores dos materiais analisados fazem parte de comunidades epistêmicas que estão contribuindo para a circulação de ideias, discursos e práticas dos PCN.

Tal como destacado pelos PCN, encontramos, nos guias de estudo dos cursos, a indicação de que a democratização da escola deva estar vinculada ao processo de democratização social para cuja mudança o professor tem muito a contribuir. No entanto, cabe ressaltar que o curso da UFES enfatiza um discurso contra a supremacia dos dominantes e de mobilização política que não se apresenta com tanto destaque nos Parâmetros e nem nos guias de estudo da UNIRIO. Para o curso, dever-se-ia:

(...) ligar a escola com os movimentos reais de participação política. Ela não pode esconder este conhecimento do aluno. O aluno precisa saber o que é democracia vivenciando-a na escola, o que é censo crítico, o papel de um indivíduo conscientizado, o que é ideologia, alienação, desigualdade social, quais os principais regimes políticos, o que é reivindicação, o que é movimento popular, o porquê das greves, a participação, o que é poder, de onde vem, deve ser livre para formar a sua entidade de classe, engajado nas lutas estudantis, etc. (FIL. II, p. 67).

Compreendemos que a vivência democrática é uma orientação que depende de negociação constante. Colocá-la em prática exige não apenas o comprometimento dos professores, mas uma vontade coletiva, o envolvimento e um trabalho cooperativo que se manifesta com intensidades diferentes em cada instituição. Também depende das relações, negociações, traduções e da concepção que tem dessa vivência e das condições materiais do local em que se deseja implementá-la. Ela é recontextualizada, utilizando os termos de Ball (2001), no campo oficial e pedagógico, para transformação do texto em práticas.

Os projetos de formação dos cursos e as expectativas sobre a atuação integrada dos profissionais exigem preparação, envolvimento e disposição do professor para consolidá-los. Como Ball (2009) assinala, não há como reduzirmos esse processo apenas à dimensão de resistência e de aceitação. O desenvolvimento dessa prática envolve adaptações, rerepresentações e reordenação de práticas que só podem ser feitas de forma coletiva, colaborativa e dependem da existência de bases materiais.

Também observamos que os autores dos guias de estudo dos cursos se apropriaram de forma diferente das orientações dos PCN. Valores, interesses e significados foram negociados e alguns se sobressaíram mais do que outros. Os autores, utilizando o termo de Ball (2009), utilizaram a sua “criatividade” para construir um novo texto que objetiva transformar orientações dos PCN em práticas.

Dentre os aspectos dos PCN que ganharam evidência nos guias de estudo dos cursos está a expectativa de que os professores adquiram competências que os habilitem a fazer bem, a mobilizar saberes para compreender, refletir e analisar a sua prática. Igualmente, evidenciam a defesa do uso das tecnologias e metodologias de ensino para o aprimoramento da prática e formação adequada dos alunos. Observamos nos textos dos guias de estudo dos cursos uma preleção pela mudança de mentalidade e de subjetividades destacadas por Ball (2009).

O guia de estudos da UNIRIO sinaliza que

As tecnologias chegaram, estão aí, fazem parte do nosso dia-a-dia, são fundamentais para a pesquisa e o ensino, não é possível prescindir desses recursos. Porém, estamos longe de assistir ao “ocaso” dos professores e da escola. Ao contrário, a escola e os docentes devem preparar-se para usufruir desses novos meios, num papel mais crítico e reflexivo (FUND. III, v. 2, p. 11).

Por meio da perspectiva de ação-reflexão-ação apresentada no material didático do curso da UFES, cogita-se a possibilidade de construção de novos horizontes para a educação. A escola é apresentada como espaço potencializador da mudança e da transformação.

Esse ponto de vista permite situar a escola, pensar o seu papel e o tipo de mediação que ela pode desenvolver, não apenas recebendo influências e reproduzindo as relações sociais, mas também influenciando processos de mudanças e de superação das contradições que apontam para a melhoria de qualidade das relações sociais. Sendo assim, se a escola está hoje mediando interesses do capital, pode também ser reorganizada para mediar interesses das classes dominadas (FIL. II, p. 67).

O curso da UNIRIO sinaliza que o professor deve comprometer-se com as ideias de liberdade e emancipação. A formação do cidadão emancipado busca prepará-lo para atuar de forma consciente no mundo social e do trabalho.

O novo educador deve, então, ter consciência crítica dessa situação, analisá-la, comentá-la e tentar fomentar as novas práticas democráticas, mesmo em condições precárias. Ele é responsável em formar uma consciência crítica, nas novas gerações, permitindo que esse panorama econômico-social possa ser alterado. O novo professor deve estar comprometido com idéias de liberdade e emancipação, não com a manutenção do estado atual, em que alunos e professores vivem, estudam, trabalham em condições muito desfavoráveis (FUND. III, v. 2, p.15).

Os cursos articulam diferentes demandas (emancipação, formação para o mercado, formação humanística, etc.) em projetos de formação baseados na reflexão sobre a prática. Adotam um discurso de profissionalização do professor por meio do rompimento com uma “formação academicista e descontextualizada” para que tenham condições de realizar as mudanças esperadas. Essa articulação de sentidos e significados leva a mudanças que “podem ser, em limites extremos, sintonizadas com as novas competências do mundo globalizado ou com as expectativas emancipatórias/revolucionárias que se contrapõem a este mesmo mundo” (DIAS, LOPES, 2009, p. 95).

Especificamente sobre o compromisso político do professor, os PCN e os cursos esperam que eles produzam saberes por meio da investigação de sua prática e, conseqüentemente, assumam o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Apresentam um discurso de gerenciamento das ações, que valoriza o indivíduo, sua motivação e a autogestão, e de defesa da figura do professor como pesquisador, crítico e reflexivo.

Reafirmam o que já fora constatado no estudo realizado por Dias e Lopes (2009) de que, na esfera de formação dos professores, tem-se difundido a ideia de ser a pesquisa um “importante princípio de formação” (...), “porque o processo de reflexão está pautado no trabalho do professor, na sua prática profissional e, desse modo, orienta a produção dos saberes voltados a ela” (DIAS, LOPES, 2009, p. 86). Nesse sentido, ela seria

um importante eixo de formação para a profissionalização docente (Fontana, Maria, 2006) articulada à legitimação de um saber próprio do professor. Ainda sobre a pesquisa, é argumentado que ela seja ressignificada nos currículos, porque funda novos parâmetros (não-acadêmicos) e busca uma especificidade e valorização de um determinado campo: as ciências da educação como ciência da prática (SILVA, C., 2001). (DIAS, LOPES, 2009, p. 89).

Os PCN e os cursos discursam sobre a melhoria do desempenho dos alunos e a potencialização de suas aprendizagens, orientando que os professores modifiquem suas ações e comportamento para propiciarem isso. Ball (2009) destaca que esses resultados estão diretamente ligados ao contexto da prática e da influência, pois só se modificam ações e comportamentos e se melhora o desempenho por meio da prática. Sabemos e defendemos a necessidade de responsabilização do professor pela qualidade do trabalho que desenvolve. Entretanto, consideramos que os materiais exageram na crença e na expectativa de que os professores e a escola se modifiquem e se empenhem na reversão da situação de desigualdade presente em nossa sociedade.

Os guias de estudo dos dois cursos evidenciam o apontamento já realizado por Pereira e Santos (2008) de que existe a necessidade de redimensionar a tensão entre a regulação - que predominou nas políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 - e a emancipação. Para essas autoras, esse

redimensionamento se daria por meio da retomada da cidadania e seu desenvolvimento no campo da emancipação e pela politização do espaço de produção onde atuam os educadores. Esses espaços deveriam ser vistos como um local de luta pela realização de projetos político-pedagógicos que ajudassem as pessoas a conquistar condições sociais necessárias para ter uma vida digna e justa.

3.4 - Perspectiva epistemológica

Na década de 1990, as orientações construtivistas foram utilizadas para embasar as políticas curriculares direcionadas para o atendimento das camadas populares. Segundo Moreira (2001, p. 16), elas foram empregadas como uma resposta à reivindicação de definição de métodos e conteúdos curriculares para a educação básica.

Nessas políticas, os currículos assumiram uma orientação psicopedagógica, exigindo que os professores adotassem uma posição de facilitadores da aprendizagem. Em geral, elas demandavam uma qualificação permanente e colaborativa, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e a contextualização dos conteúdos. Imbernon (2000) sinaliza que se difundiu uma expectativa de formação do professor que transcendia a atividade de ensino e que demandava domínio de conhecimentos objetivos e subjetivos e o desenvolvimento profissional constante, reflexivo e investigativo.

Os textos dos PCN e dos cursos ancoram suas propostas de formação nas orientações teóricas e metodológicas do construtivismo⁹⁰.

No curso da UNIRIO a influência dessa perspectiva é destacada por Nogueira e Oliveira (2005b, p. 08) que apontam o “marco teórico construtivista, e o leque de abordagens que o compõem” como terceiro eixo do curso. Já no curso da UFES, essa indicação não aparece de forma evidente.

Os Parâmetros e os cursos defendem que a atuação dos professores e a aprendizagem dos alunos se consolidam pelas relações que se estabelecem na

90 Referências para estudo da abordagem teórica e metodológica construtivista são os trabalhos de Coll, (1998); Rossi; Bordin (1995) e Macedo (1994).

escola e na sala de aula. Elas têm como referência a vivência pessoal e, no caso dos professores, profissional, na escola. Sugerem uma nova interpretação da teoria, considerando a ação educativa como uma prática social que fornece elementos para a construção teórica.

Essa orientação figura quando, por exemplo, Nogueira e Oliveira (2005b, p. 07) apontam que um dos eixos do curso da UNIRIO “se origina da prática cotidiana, orientando-se para possibilitar ao profissional da Educação a consolidação da mesma, através de aprofundamentos teóricos cuja função será aprimorar a prática e promover o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos.” Também aparece no projeto de criação do curso da UFES em que se garante que

a prática profissional do professor/aluno é uma das bases para o estudo teórico das disciplinas, trazida na perspectiva de problematização do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade de aprofundamento epistemológico e pedagógico, com intencionalidade e projeção de atividades na tentativa de superar a condição de cotidianidade e suas características de espontaneísmo, pragmatismo e imediatismo (UFES, 2000, p. 29).

Os materiais indicam que a formação dos professores e dos alunos deva basear-se na imersão na prática e na utilização da teoria para refletir sobre o cotidiano com intenção de modificá-lo. Nessa perspectiva de integração entre teoria e prática, o currículo passa a ser visto como um instrumento formativo que exige contínua reorganização e reconstrução.

Para o curso da UNIRIO, essa perspectiva de currículo pressupõe que os conteúdos estejam ligados à cultura universal e à realidade social dos educandos, buscando uma unidade entre a teoria, a prática e a formação de uma consciência crítica.

As possibilidades curriculares necessitam, então, da vivência de um movimento entre os saberes trazidos pelos alunos, suas formas de ver o mundo e explicá-lo, e o diálogo problematizador, entre educadores-educandos, solidário e curioso, provocador de atos possíveis de emancipação pela conscientização que permitiria conceber outras realidades possíveis, mais humanizantes e menos excludentes (CURR. v.1, p. 60).

Na UFES, a instituição escolar é apontada como responsável pela “[...] transmissão/criação sistematizada da cultura, entendida como o resultado da

intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos (RIOS, 1993, p. 45).” (DID. I, p. 63). Nesse modelo, o professor e a escola assumem o papel de mediação da experiência do aluno com o saber e com o mundo social.

Desse modo, na ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se um centro de experiências que faça a conexão entre os conhecimentos científicos e as situações vivenciadas no cotidiano da vida social e pessoa (DID. I, p. 52).

Mais uma vez, os guias de estudo dos cursos confirmam o que já fora constatado por Dias e Lopes (2009), ao analisarem produções sobre a formação de professores. De acordo com as autoras, há uma valorização da dimensão prática da formação dos professores:

A prática, defendida centralmente como um discurso hegemônico para a formação de professores, apresenta proposições que indicam ao professor que, por meio dela, ele se capacita a “analisar a própria prática” para “atuar no sentido de transformá-la” (BORGES, Cecília *et al*, 1996, p.37), criando, portanto, uma expectativa de que, pela prática, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem à educação brasileira (DIAS; LOPES, 2009, p.87).

Na análise dos materiais didáticos dos cursos, identificamos a predominância desse discurso de experimentação embasado na proposição de uma prática construtivista, tal como apresentado nos PCN. Os cursos indicam que o professor construa seus conhecimentos na e pela prática. Essa é uma ideia que Dias e Lopes (2009) afirmam também estar presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e que já circulava e tentava se legitimar na formulação dos PCN e no momento de criação dos cursos analisados.

As autoras (2009) nomeiam esse processo de formação na e pela prática como “simetria invertida”:

O conceito de simetria invertida, consolidado pelas DCN, implica a aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional, tendo a prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito pauta-se na ideia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de futuros alunos. Essa ênfase na experiência profissional, no

período de formação, também é defendida em proposições das comunidades epistêmicas (DIAS; LOPES, 2009, p. 90).

Vemos, tal como sinalizado por Ball (2009) sobre as políticas, que essa ideia tem se movimentado, transformando-se ao longo do tempo e assumido formas e significados diferentes que se modificam nesse movimento.

Os guias de estudo do curso e os PCN tentam sobrepor e legitimar orientações que projetam determinados sentidos e representações. Alguns sentidos sobressaem, destacam-se e passam a embasar os seus projetos de formação. Conceitos como interação, trabalho colaborativo, aprendizagem significativa, fundamentais para o construtivismo, são ressaltados nos materiais analisados quando tratam das práticas pedagógicas.

Em relação a esses conceitos, o guia de Fundamentos IV da UNIRIO traz apontamentos que confirmam proposições presentes nos PCN. Dentre eles, a indicação de que “não basta colocar os alunos uns ao lado dos outros e permitir que interajam para obter automaticamente, ou em um passe de mágica, alguns efeitos favoráveis. O elemento decisivo não é a quantidade da interação, e sim a natureza dessa interação” (FUND. IV, v. 1, p. 69).

O guia também destaca que o trabalho colaborativo depende da natureza da interação que deve se caracterizar pela “simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda” (FUND. IV, v. 1, p. 69). Os autores do guia se amparam na pesquisa de Johnson (1981) para defender o trabalho colaborativo entre os alunos. Afirmam que,

(...) Se a ajuda oferecida pelo professor não estiver conectada, de alguma forma, aos esquemas de conhecimento do aluno; se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão. Para isso, a ajuda deve conjugar duas grandes características:

- levar em conta os esquemas tratados de conhecimento dos alunos, relacionados ao conteúdo da aprendizagem, e tomar como ponto de partida os significados e os sentidos de que os alunos dispõem em relação a esse conteúdo;
- deve provocar desafios que levem o aluno a questionar esses significados e sentidos e forcem sua modificação, e assegurar que essa modificação ocorra na direção desejada – aproximando a compreensão e a ação do aluno das intenções educativas. Isso significa que o ensino deve apontar, fundamentalmente, para aquilo

que o aluno desconhece, não realiza ou não domina suficientemente (FUND. IV, v. 1, p. 72).

O mesmo guia se apóia na psicologia, mais exatamente nos trabalhos de Piaget e Vygotsky, para tratar dos processos de interação presentes nas atividades de ensino. A interação entre professor e alunos é apresentada como dinâmica, estando em constante processo de construção:

nos relacionamentos interpessoais, na relação dos sujeitos com objetos de conhecimento cognitivo, emocional ou moral. Enfim, a interação pode estar calcada no conhecimento de conteúdos escolares ou nas aprendizagens sociais que ocorrem no cotidiano da vida em sociedade (FUND. IV, v. 2, p. 35).

Diferentemente dos PCN, que escolheram não citar textos de autores que serviram de referência para a elaboração de seu texto, o guia de estudo da UNIRIO se embasa em autores da área de psicologia, buscando suporte para validar as suas proposições. Sustentam-se em autores que são referência na produção, circulação e disseminação das ideias que apresentam, para que, como afirma Ball (2011), a autoridade do que propõem seja reconhecida.

No curso da UFES identificamos encaminhamentos associadas aos pressupostos da perspectiva construtivista, quando, por exemplo, sugerem que os alunos (professores) utilizem o computador “como ferramenta e objeto de **construção do seu conhecimento** nas diferentes áreas” (INF. II, p. 08), tanto do curso quanto na sua prática em sala de aula. Recomenda-se que essa utilização ocorra por meio da **participação ativa**, em que o aprendiz atue como “criador de modelos, um inventor de teorias, que busca entender o ambiente físico e social em que está imerso, para que nele possa viver da melhor maneira possível” (INF. II, p. 11).

Também figura quando o guia de estudos do curso destaca que, para atender a essas expectativas, o aluno deve **desenvolver sua autonomia** em relação à utilização dos recursos computacionais. Utilizar esses instrumentos como favorecedores de uma **aprendizagem colaborativa** e de instrumentalização do professor para a **pesquisa**, oferecendo condições para que inicie os alunos “na aventura da pesquisa, de maneira ética e competente” (PESQ., p. 11).

O guia de estudos de Didática I (UFES) mostra confirmar a visão de complexidade e provisoriedade do conhecimento apresentada pelos PCN. Destaca que a aprendizagem amplia as diferentes áreas da personalidade humana, com encadeamento entre antigas (pré-requisitos/desenvolvimento real) e novas aprendizagens (desenvolvimento proximal). Gera um movimento contínuo e encadeado, “o que faz da aprendizagem um processo globalizado” (por envolver as áreas cognitiva, social, comportamental, linguística, entre outras) e “cumulativo, pois ocorre de forma contínua e encadeada, dependente de aprendizagens anteriores que lhe servem de base” (DID I, p. 41).

No exame dos materiais didáticos, observamos que aparecem, associados às proposições construtivistas, resquícios da perspectiva crítica social dos conteúdos. Ela deixa suas marcas nesses materiais, tal como aconteceu durante a formulação dos Parâmetros. Figuram quando os materiais propõem a integração entre teorias e prática na organização dos currículos e quando versaram sobre a importância da contextualização do conhecimento para a prática educativa. Essa verificação confirma o que já havia sido sinalizado por Moreira (2002) de que a teoria crítica continua tendo considerável influência sobre as proposições curriculares.

Apesar do destaque dado ao construtivismo, na análise dos textos dos guias de estudo dos cursos, observamos a existência de uma mescla de orientações e tendências teóricas - das quais derivam diferentes visões de escola e de suas funções - que influenciaram a organização dos seus currículos.

Lopes (2005b) e Moreira (2001) já evidenciaram que os currículos possuem marcas de diferentes tendências pedagógicas. O desafio que se apresenta para seus formuladores e implementadores é o de definir, interpretar e negociar sentidos e práticas que permitam um consenso em torno dos objetivos e maneiras de alcançá-los.

Os PCN defendem uma organização construtiva da aprendizagem e sinalizam que a prática escolar é marcada por uma mescla de orientações pedagógicas. Elas são significadas pelos vários atores que as colocam em prática, tentando ligá-las, adaptá-las aos outros significados específicos que já possuem. Essa também é ideia presente nos guias de estudo da UFES. No guia de Didática I lemos que

a prática pedagógica de qualquer professor estará sempre contaminada (no bom sentido, é claro) pelas concepções e de idéias

que determinam suas ações. Mesmo quando o profissional não tem consciência disso, haverá a presença dessas concepções. Elas dizem respeito ao conteúdo que o professor seleciona para ensinar (o que se espera que seus alunos aprendam), a como entende o processo de aprendizagem (como a aprendizagem acontece) e quais caminhos trilha para ensinar (como deve ser o ensino) (DID. I, p. 46).

Os PCN e os guias de estudo trazem orientações e elementos de teorias que estavam presentes, circulavam e influenciavam a produção sobre educação na época em que foram formulados. Ball (2001) destaca que a utilização e conjugação das várias teorias é importante para que tentemos dar sentido ao mundo social. Mas adverte que “não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 314).

Compreendemos que os professores, ao produzirem o material didático dos cursos, podem ter realizado essa seleção consciente e reflexiva das orientações dessas tendências, buscando articulá-las aos objetivos do curso. Mas, considerando o material disponibilizado aos cursistas, somos levados a questionar se eles também conseguirão empregá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva, como proposto por Ball (2009).

Vemos a circularidade presente na produção dos discursos pedagógicos dos materiais analisados. Assim como ocorreu com os PCN, os textos dos guias de estudo inter-relacionam discursos de definição política. Dentre eles, os produzidos pelos acadêmicos e os que apresentavam demandas de formação expostas pela reforma educacional. O discurso pedagógico presente nesses materiais reúne em um texto elementos de várias correntes teóricas que se aglutinam para estruturar seus projetos de formação.

Eles evidenciam o propósito de melhorar a qualidade da educação, tendo como base uma formação alicerçada na consolidação de práticas reflexivas e críticas. Essa formação é resignificada pelos responsáveis por colocá-la em prática e por aqueles que estão sendo formados.

Talvez a crítica feita por Goodson (1995, p. 50) aos projetos de inovação curriculares formulados na década de 1960 e 1970 também possa ser considerada na análise dessas propostas de formação. Diversamente do que ocorrera com os

projetos de inovação curricular desse período, os dois cursos tentam relacionar teoria e prática. Mas eles podem, quando colocados em prática, apresentar problemas quanto à generalização das experiências, tal como aconteceu com os projetos de inovação curricular estudados pelo autor.

O que observamos em nossa análise foi que não há uma discussão objetiva dos conceitos e ideias que embasam os projetos de formação dos cursos. O construtivismo é uma teoria de concepção e desenvolvimento do conhecimento (BECKER, 1992) que está sendo apresentada no material analisado apenas como uma das várias teorias da aprendizagem. Chamamos atenção, e isso vale também para os cursos presenciais, para a fragilidade teórica do processo de formação empreendido pelos cursos, para o pouco aprofundamento que foi dado ao estudo dessa teoria nesses materiais, privilegiando-se a sua utilização prática.

Essa situação pode levar os professores a ter uma leitura acrítica, pouco crítica ou de crítica acentuada a determinados conceitos e práticas, abrindo possibilidades para que a reprodução de discursos substitua a sua reflexão crítica. Pode contribuir, também, para a manutenção de práticas tradicionais de ensino que esses cursos, dizem, procurar superar. O professor pode basear sua atuação nessas práticas por falta de respaldo teórico e de entendimento dos fundamentos da prática sobre a qual está sendo formado e preparado para trabalhar com seus alunos.

Essa condição pode acabar refletindo a mesma situação verificada por Goodson (1995) sobre os projetos de inovação curricular desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 de que a “triste verdade era que, começando de pontos completamente diferentes, a teoria prescritiva e a imersão na prática levavam ao mesmo ponto de colisão: a aula todo dia, compêndios, provas, estruturas e comunidades de assuntos” (GOODSON, 1995, p. 61).

3.5- Valorização das competências críticas e reflexivas do professor

Os PCN defendem que a formação inicial do professor deve ser consistente e contínua e se dar através de um processo crítico e reflexivo sobre a prática educativa que é fonte de informação e de pesquisa. Também destacam a importância de investimento do Estado nessa área.

A necessidade de investir na qualificação dos professores foi precisamente a justificativa apresentada para criação dos dois cursos selecionados. Eles trazem os mesmos argumentos apontados por Cunha (2006) que vêm sendo utilizados para justificar a utilização da EAD como estratégia de formação dos professores. Conferir formação de nível superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública que, dadas as características regionais, dificilmente teriam condições de obter essa qualificação em cursos presenciais e responder à demanda de formação dos professores em exercício determinada pela LDB.

Os dois cursos, que podem ser considerados como iniciativas de investimento no desenvolvimento profissional dos professores, discursam sobre a formação de um profissional imerso na prática que reflita, critique e modifique sua atuação (CEAD-UNIRIO, (2009); UFES (2000, p. 22)), tal como indicado no texto dos PCN. Isso porque, para formar alunos críticos e reflexivos, é desejável que os professores também recebam esse tipo de formação e se comprometam com o seu desenvolvimento.

Assim como nos PCN, a formação do professor crítico e reflexivo, proposta pelos cursos, objetiva formar o cidadão. No guia de estudos da UNIRIO afirma-se que

Devemos lutar pela qualidade da formação educacional em todos os níveis, pela valorização do profissional da educação, por uma formação que não separe o teórico do prático, mas que leve necessariamente a todos a possibilidade de uma formação complexa e de qualidade, porque somente assim teremos efetivamente a formação de cidadãos críticos, autônomos e éticos (FUND. II. v. 1, p. 98).

No guia de estudos da UFES encontramos a indicação de que “só por meio da educação é que se formam cidadãos cientes dos seus direitos e deveres, que podem exercer a sua cidadania” (ESTR. II, p. 39).

Para realizarem essa formação, os cursos mostram incorporar ideias sobre a associação entre a formação teórica e prática que circulavam no período. Assim, declaram estruturar seus currículos com o objetivo de conciliar a formação teórica e prática. Buscam solidificar a dimensão política, social, cultural, pedagógica e técnica do preparo do professor e romper com a fragmentação do conteúdo e organização

das atividades de ensino. Para tal, propõem que os conteúdos sejam organizados em eixos de formação. Na UFES, os eixos seriam historicidade, construção e diversidade (UFES 2000, p. 22-3) e, na UNIRIO, homem, sociedade e transformação (FUND. I, v. 2, p. 26)

Para garantir que os professores atuassem de forma crítica e reflexiva, os PCN postularam que eles figurassem como pesquisadores de suas práticas. Os dois cursos parecem estar seguindo essa orientação, ao indicarem que suas propostas curriculares se estruturam e se organizam com a intenção de formar um profissional na e para a pesquisa e em uma atitude investigativa e reflexiva da prática.

No curso da UFES, a ênfase sobre a pesquisa recai sobre a necessidade de formação do pesquisador para que assuma uma postura investigativa e aprenda o jogo da ciência. O guia de estudo de Pesquisa Educacional apresenta-se com um duplo objetivo:

de um lado, pretende iniciar os/as professores/as em formação no processo de construção/apropriação de ferramentas teórico-práticas para a compreensão /realização de pesquisas no âmbito das ciências da educação, e de outro, estimulá-los/las a desenvolver em seus próprios alunos o espírito de investigação científica (PESQ., p. 11).

No curso da UNIRIO, a pesquisa é utilizada como ferramenta que possibilita conhecer melhor o universo em que o aluno se insere para, a partir daí, ampliar os seus conhecimentos, por meio de um trabalho colaborativo. O “ensino deve apontar, fundamentalmente, para aquilo que o aluno desconhece, não realiza ou não domina suficientemente” (FUND. IV, v. 1 p. 72).

Os cursos apresentam exemplos e reflexões sobre situações práticas do cotidiano escolar e do trabalho dos professores, relacionando-os com a teoria. No material didático do curso da UFES, é possível identificar que as propostas de pesquisa estão ancoradas nas experiências cumulativas dos cursistas, utilizando-as como aporte para a introdução de novos conhecimentos. Elas consideram os diferentes momentos de desenvolvimento profissional dos professores e suas necessidades específicas. No guia de Introdução à Pesquisa lemos que:

Aprender a pesquisar significa aprender a jogar o jogo da ciência de forma correta, bom como aprender a comunicar os resultados de

novas investigações de maneira transparente em termos de propostas originais, dos métodos usados, dos resultados e suas significações possíveis para as Ciências da Educação. A Educação Aberta e à Distância, como outras formas alternativas à pedagogia tradicional. Precisa que nós professores/pesquisadores/cientistas nos tornemos excelentes jogadores deste jogo científico. E que aprendamos também a iniciar os nossos co-aprendizes na aventura da pesquisa de maneira ética e competente (PESQ., p. 11).

O curso da UNIRIO indica que os professores reflitam sobre sua prática tendo como referência a teoria. Espera-se que os professores resolvam os problemas cotidianos tendo como referência os interesses e necessidades dos alunos. O guia de Fundamentos I, quando trata da forma como os professores devem enfrentar o cotidiano da sala de aula, afirma que

a tarefa não é fácil. Você [professor] precisará estar interessado em aprender a olhar, diagnosticar, apreciar e encaminhar posições, percepções e a tomar decisões com vistas a transformações e resoluções, porém nunca em uma via de mão única, mas numa relação dialógica que envolva sempre os principais interessados no processo: seus futuros alunos.

É com essa preocupação que nós, professores da área dos Fundamentos da Educação, pretendemos ajudá-lo através das nossas aulas. Mais do que receitas prontas, elas pretendem apresentar a você teorias, propostas, problemas, casos, questões, a partir de cuja análise e discussão a dimensão pedagógica de seus problemas, em sala de aula ou fora dela, fique mais clara e o ajude em sua tarefa educativa. Em outras palavras, nossas aulas convidam você a se transformar em um “pensador” da Educação (FUND. I, p. 09).

Os documentos evidenciam basear-se na ideia já trabalhada por Abdalla e Galvão (2009, p. 165) de que, através da pesquisa, alunos e professores, ao se envolverem com a resolução de problemas sociais específicos vivenciados no cotidiano, “constroem e divulgam conhecimentos e reconstróem o sentido político-social desse conhecimento desenvolvido em torno dessas problemáticas.”

Os PCN e cursos adotam um discurso de formação do professor pesquisador através da investigação crítica de sua prática e da resolução de situações-problema. Essa proposição pode ser mais bem compreendida se contextualizada dentro da conjuntura de reconfiguração da formação de professores empreendida a partir da década de 1990. De acordo com Pereira (1999), acreditava-se que a proposição de novas metodologias e estratégias de ação viria possibilitar uma maior interação

entre teorias e práticas. Em geral, havia a valorização de um modelo de formação baseado na racionalidade e reflexão sobre a prática.

Os PCN e os cursos evidenciam que a formação deva ocorrer de forma contínua e em contexto. Ela é apontada nos cursos como um eixo norteador da prática educativa, que é dinâmica e exige constante atualização dos professores. A proposição é a de que ela se inicie no curso de formação inicial e se propague nos cursos de formação continuada. Nogueira e Oliveira (2005a, p. 02), discorrendo sobre a criação do curso do CEDERJ, apontam que

“(...) a formação docente – inicial e continuada – precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas, da constituição de uma cultura valorizadora da formação, da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização desse aprimoramento profissional.”

Os PCN e os cursos apregoam que a qualificação do professor deva ocorrer de forma contínua, com vistas a aperfeiçoar a prática, considerando as demandas educacionais que advêm do contexto profissional. No curso da UNIRIO, destaca-se que ela não deve contemplar apenas os conteúdos pedagógicos.

Torna-se necessário, paralelamente a isto, buscar o desenvolvimento de habilidades ou competências que possibilitem ao professor dar continuidade a essa formação – o tão falado, atualmente, aprender a aprender – e que lhe permitam desenvolver uma identidade profissional sólida, através de simulações e práticas do fazer docente, incluindo a feição de pesquisador ou investigador do cotidiano escolar (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2005a, p. 02).

O projeto de criação do curso da UFES divide a formação dos professores em três áreas. Dessas, a de Fundamentos preocupa-se com o oferecimento de uma formação mais geral. As demais áreas se dedicam à dimensão pedagógica, orientadas pelo exercício da reflexão crítica sobre a prática.

A Área de Fundamentos da Educação abrange o conhecimento do homem, da sociedade, da historicidade e contextualidade das práticas sociais.

As demais áreas congregam o processo educacional, implicando um conjunto de conhecimentos que evidenciem as razões sobre as possibilidades e potencialidades conjugadas à competência para planejar, executar, orientar e avaliar procedimentos técnicos operacionais de intervenção pedagógica, e através do qual

professores e alunos se educarão no processo do trabalho e no constante exercício de pensar a ação (UFES, 2000, p. 34).

O curso da UFES também indica que a formação repouse em conteúdos básicos que devem ser trabalhados respeitando-se as condições do contexto escolar e a continuidade dos estudos dos docentes. O intuito é o de corrigir distorções e de originar reflexões sobre as mudanças ocorridas para aperfeiçoar a prática.

(...) a proposta pedagógica da Graduação em EAD tem na realidade local, vivida pelo cursista, seu ponto de partida, buscando respeitar as diferentes formas de ver e ler o mundo e ampliar os conhecimentos sobre a realidade. Nesse sentido, alunos e professores empenham-se, no intuito de melhor conhecer essa realidade, de criticá-la e de transformá-la.

Além dos chamados conteúdos pedagógicos e do aprimoramento da competência técnica, outras coisas deverão constituir, em nossa opinião, esse aprofundamento da formação inicial. Trata-se de uma formação de cunho político e humanista, abrangendo um maior conhecimento da realidade educacional brasileira e o desejo de intervir nesta realidade, além do estabelecimento da postura de educador, que transcende a atitude paternal ou amistosa diante dos alunos, por exemplo (UFES, 2000, p.34).

No projeto de UFES (2000, p. 23), lê-se que a dinâmica curricular do curso visa tornar o

”vividido pensado” e o “pensado vivido”, com a incorporação no processo de formação acadêmica, da experiência profissional já vivida pelos licenciados e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática: ou seja, a reflexão teórica e prática do professor.

A metodologia empregada nos materiais didáticos dos cursos aposta no desenvolvimento de uma formação, já descrita por Magalhães et al (2005), baseada no exercício do pensamento crítico e analítico dos professores. Ela exige o uso das capacidades relacionadas à abstração, reflexão e crítica para que desenvolvam uma prática crítico-reflexiva.

Como os PCN, os cursos sugerem que o professor busque atualização na área de conhecimento que leciona e nas demais áreas. Para os cursos, uma das principais ferramentas de atualização seria o computador e as suas diversas possibilidades de uso educacional. No curso da UNIRIO afirma-se que

O professor não pode fechar os olhos quanto à inserção da tecnologia da informação e da comunicação na sociedade. Compete ao professor estar sempre em busca de novos saberes científicos e tecnológicos. Para mudar a forma de ensinar, você deve priorizar o investimento na sua formação continuada, buscando capacitar-se no uso do computador com aplicação na aprendizagem.

(...)

A Informática na Educação poderá entrar na sala de aula para desenvolver conhecimentos cognitivos nos alunos, estimular as atividades curriculares e vencer os desafios disciplinares e culturais. Compete ao professor estabelecer as metas e os objetivos para o trabalho com o uso do computador em sua prática docente, tendo-o como aliado.

(...)

É tarefa do professor incentivar os alunos a produzirem atividades que favoreçam a construção de conhecimentos. A tarefa do aluno é fazer, refazer, construir, criar e criticar (INF. II, v. 1, p. 34-35).

Em vários trechos dos guias de estudo de Informática da UFES, encontramos a afirmação de que o computador deve ser visto como um objeto de construção de conhecimento, tanto no curso que alunos estão fazendo, quanto no momento em que estarão atuando como professores. Os guias destacam que a formação deve permitir o uso crítico dessa ferramenta. Ela não deve se direcionar apenas para “treinar os nossos alunos para simplesmente manipular o computador, mas sim para que saibam utilizá-lo como ferramenta e objeto de construção do seu conhecimento nas diferentes áreas” (INF. II, p. 08).

O guia de estudo da UFES dá relevo para o papel ativo que o aprendiz deve desempenhar ao manusear o computador e utilizar suas ferramentas. Defende que esses instrumentos têm grande potencial educativo para auxiliar a construção de conhecimento, sinalizando que cabe ao professor a função de organizar e orientar esse uso.

Apresentamos aqui uma abordagem para o uso do computador na educação, considerando a aprendizagem como um processo semelhante ao de construção de teorias científicas. O estudante é visto como um criador de modelos, um inventor de teorias, que busca entender o ambiente físico e social em que está imerso, para que nele possa viver da melhor maneira possível (INF. II, p. 11).

Nos Parâmetros há a indicação de que os professores devem se situar como educadores e cidadãos. Para tanto, precisariam desenvolver sua autonomia e direcionar o seu trabalho para o atendimento da diversidade presente na escola. Encontramos indícios nos cursos que evidenciam uma tentativa de consolidação de exercício dessa prática.

No guia de Fundamentos III, v. 2, da UNIRIO, por exemplo, espera-se que o professor faça da tecnologia instrumento de pesquisa e de ensino (p. 11), que tenha a missão de transmitir e criar conhecimento associando teoria e prática (p. 14) e a consciência do papel social que desempenha na instituição e na sociedade (p. 14). Para tal, deve acolher todos os alunos, com suas particularidades, fomentando práticas democráticas (p. 15).

No mesmo guia afirma-se que

O novo educador, por sua vez, longe de estar acuado diante da tecnologia, fará dela um instrumento fundamental de pesquisa e ensino: suas aulas serão mais ricas e instigantes! O fato de contar com instrumentos que não existiam na escola tradicional permitirá facilitar a *transmissão* do conhecimento, abrindo espaço maior para a tarefa *criativa*. Ao não despender tanta energia na captação dos saberes, professores e alunos terão mais tempo para refletir sobre esses saberes, gerando, assim, novos conhecimentos (FUND III, v. 2, p. 13).

O guia de estudos da UFES sinaliza que é importante que o professor conheça o contexto em que trabalha e as situações de diversidade presentes em seu cotidiano, para que sua mediação seja precisa. Também se destaca a importância de que os professores conheçam seus alunos, suas vivências, experiências e condições de vida, para que sejam capazes de estabelecer relações de convivência e ajudá-los a produzir novos conhecimentos. Da mesma forma, indica como “importante que se leve em conta as características, expectativas, necessidades, formas de sobrevivência, valores e manifestações culturais e artísticas da comunidade onde a escola está inserida” (INF. II, p. 24).

Os dois cursos afirmam que seus materiais didáticos foram produzidos para que os alunos (professores) desenvolvessem a autonomia em relação ao seu estudo e se tornassem agentes responsáveis pelo seu processo de formação. Entretanto, como destacado por Oliveira (2008), a interação e a construção da autonomia não

ocorrem pelo simples fato de a educação a distância utilizar recursos metodológicos que as favoreçam. Seu desenvolvimento depende

dos conhecimentos sobre organização e disciplina no estudo (metacognição) e, segundo Gerard Malglaive (1995), das representações sociais que os estudantes adultos elaboram acerca dos projetos de formação que as instituições de ensino, explícita ou implicitamente, lhes propiciam (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

Sobre o perfil do professor que se deseja atuante nas escolas, observamos que os projetos de formação dos dois cursos também se aproximam das orientações presentes nos PCN. Eles listam uma série de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores durante o seu processo de formação e atuação na sala de aula.

O curso da UFES apresenta competências profissionais - domínio adequado dos conteúdos e habilidades para repassá-los de forma significativa, a compreensão das múltiplas relações que ocorrem no ambiente escolar; a conjugação da sua preparação acadêmica com a realidade da escola com vistas ao alcance dos resultados de seu trabalho - que esperam que os professores desenvolvam em seu processo de formação contínua. Sinalizam que o professor deve:

- conhecer e dominar o seu campo de especialização;
- conhecer e dominar o trabalho colegiado;
- reconhecer as questões da economia e financiamento educacional;
- manejar habilmente a tecnologia contemporânea;
- fazer uso diário da pesquisa em sua área didática;
- ter consciência e vivência dos valores éticos;
- ser emocionalmente ligado a seus educandos (TOSI⁹¹, 2001, p. 29). (DID. I, p. 67).

Também são apontadas como qualidades desejáveis:

- saúde e equilíbrio mental;
- normalidade física e boa apresentação;
- órgão de fonação, visão e audição em boas condições;
- boa voz: firme, agradável e convincente;
- linguagem fluente, clara e simples;
- confiança em si mesmo e presença de espírito com perfeito controle emocional;

⁹¹ Referência ao livro Didática Geral: um olhar para o futuro, elaborado por Maria Raineldes Tosi.

- naturalidade e desembaraço;
- perseverança e fineza;
- imaginação criativa e liderança;
- habilidade de criar e manter boas relações humanas com seus alunos;
- consciência profissional dos deveres e responsabilidades do magistério (MATTOS, 1975, p. 30-31 apud DID. I, p. 62).

Para o curso, o exercício profissional exige, ainda: imaginação fértil e solta; capacidade de iniciativa e de fazer parcerias ou agir colegiadamente; participação na administração da escola; domínio e manuseio das novas tecnologias; capacidade de pesquisa; atitude ética; sensibilidade para conhecer e perceber as nuances físicas e emocionais características de cada etapa da vida de seus alunos (DID. I, p. 63).

No curso da Pedagogia da UNIRIO, dentre as capacidades que se tem expectativa que os cursistas desenvolvam, estão as de:

Estar interessado em aprender a olhar, diagnosticar, apreciar e encaminhar posições, percepções e a tomar decisões com vistas a transformações e resoluções, porém nunca em uma via de mão única, mas numa relação dialógica que envolva sempre os principais interessados no processo: seus futuros alunos (FUND. I. v. 1, p. 09).

Além de lhe proporcionar conhecimentos técnicos na área da Educação, o curso de licenciatura “pretende também despertar em você [professor] o interesse pelas dimensões ética e estética, bem como pelas análises que tratem de questões vinculadas à “ideologia” e aos valores, mitos e ritos presentes no processo educativo” (FUND. I, v. 1, p. 08).

Estas são apontadas como aprendizagens importantes que se darão durante o curso, para que os professores consigam “adotar atitudes e práticas condizentes com aquelas esperadas de um educador comprometido com um trabalho de qualidade, não somente em termos de atuação individual, mas igualmente em termos da dimensão social” (FUND. I, v. 1, p. 08).

No discurso apresentado nos PCN e nos guias de estudo dos cursos, destaca-se uma preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades associadas a um projeto de formação que integre o conhecimento científico, técnico e cultural. Essa perspectiva difere da apresentada por Mazzeu

(2009) em seu estudo sobre os encaminhamentos assumidos pelas políticas de formação de professores nos anos 1990. Parece se encaminhar, pelo menos na esfera do discurso, para uma perspectiva mais humanística e global de formação.

No curso da UFES verificamos a preleção sobre uma maior associação do desenvolvimento das competências profissionais com o saber-fazer, tal como criticado nos trabalhos de Freitas (2007); Michels (200) e Alves (2006). Contudo, pelo menos no texto, há uma preocupação em oferecer uma formação teórica e acadêmica com vistas a fundamentar a prática educativa.

Cabe lembrarmos que tanto os PCN quanto os cursos foram criados no momento em que havia uma cobrança por mudanças nos rumos da formação dos alunos e dos professores, para que houvesse uma maior integração entre a dimensão prática e teórica da formação. Como resposta a essa demanda, emergiram várias propostas de formação. Algumas classificadas como baseadas na pedagogia das competências e associadas aos interesses do mercado e outras como perspectivas mais próximas dos educadores, tidas como defensoras de uma formação mais humanística.

Na leitura do texto desses documentos, vemos que eles tentam fazer a junção dessas perspectivas de formação. Apresentam um discurso de associação do desenvolvimento de competências com os conteúdos, direcionando-os para o aprendizado ao longo da vida e também para a inserção dos professores e seus alunos no meio social e no mercado de trabalho.

As propostas apresentadas pelos cursos mostram tentar consolidar as principais expectativas que se tinha para formação dos professores na época. De acordo com Scheibe (2008, p. 08), esperava-se que os cursos oferecessem uma formação básica, comum a todos os cursos de licenciatura, e uma formação específica que permitisse o aprofundamento dos estudos em certa área do conhecimento. O programa de formação básica contemplaria:

O desenvolvimento de habilidades investigativas. A formação para a gestão dos processos educacionais; o conhecimento de todos os aspectos importantes para a organização do trabalho pedagógico escolar na sua dimensão coletiva e interdisciplinar; o conhecimento dos fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos da realidade educacional; além da dimensão cognitiva, também a formação nas dimensões estética, artística, corporal, da ética e da sensibilidade; a formação nas novas linguagens, mídia, multimídia, informática; a formação para a educação especial. Cabe,

efetivamente, dar centralidade ao trabalho educativo, redimensionando a prática de ensino e os estágios, estabelecendo vínculos efetivos com as escolas e outras instituições educativas (SHEIBE, 2008, p. 07).

Sobre as demandas de formação, são recorrentes as afirmações e a esperança de que a educação oferecida pelos cursos de graduação proporcione uma formação que congregue o domínio dos conteúdos científicos, a preparação dos indivíduos para a vida e para o mundo do trabalho. Estas são pretensões que também se apresentam nos PCN. Contudo, notamos, na análise dos materiais utilizados pelos cursos, que entre a proposição e a prática dessa formação existe um longo caminho a ser percorrido.

Em suma, a análise desses materiais indica que seus discursos sobre a formação tentam congrega: a) uma dimensão técnica e pedagógica que visa organizar as atividades e conteúdos para que favoreçam a aprendizagem dos alunos; b) uma dimensão teórica baseada no domínio dos conteúdos da educação, apresentados de forma prática, em atividades de análise de situações concretas que podem ser vivenciadas por eles; c) uma dimensão cultural/social de respeito e trato com as diferenças presentes no universo escolar e social e, no caso do curso da UNIRIO, uma dimensão ética e estética.

Os textos dos guias de estudo do curso possuem elementos presentes no projeto de formação classificado por Gatti (Brzezinski, 2008b) como “da sociedade civil”. São eles, a consideração do conhecimento e da cultura como eixos epistemológicos fundamentais da formação; a docência como princípio basilar da identidade profissional do professor; a sólida formação teórica na pedagogia como ciência e nas ciências da educação.

Todavia, observamos que esses modelos de formação dos cursos, que se apresentam como alternativos ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica, podem não estar respondendo de forma satisfatória aos desafios apresentados pela realidade das escolas. Como os próprios PCN mencionam, para que os professores consigam desenvolver um trabalho crítico e reflexivo, é preciso também o investimento na melhoria das condições de trabalho das escolas.

Empregamos a fala de Ball (2009) sobre as políticas para caracterizar os projetos de formação desses cursos. Assim como as políticas, esses projetos são imaginários. São escritos para professores imaginários. Eles consideram a realidade

das melhores escolas, com os melhores recursos materiais, com professores infalíveis, comprometidos e com grande disposição para mudança. Mas, como destaca Ball (2009), a realidade não é assim.

Em que pese o fato de os PCN e cursos reconhecerem a diversidade do público a que atendem, os seus textos têm como horizonte um aluno e uma escola ideal. Eles podem ser lidos como um texto de natureza política que será interpretado pelos professores em formação e adequado à realidade em que atuam. O perigo é que, talvez, por sua limitação prática, os professores não consigam agir sobre o texto desse material, tal como proposto por Ball (2009), interpretando-o e distinguindo a fantasia da política da realidade da sala de aula.

Outro problema se refere à expectativa presente nos textos dos cursos de que, quando formados, esses professores utilizem e desenvolvam, imediatamente, práticas da forma como são propostas pelos cursos, agindo como “professores infalíveis e perfeitos, com grande energia e cheios de disponibilidade e ideias” (BALL, 2009, s/p). Os materiais não consideram que, ao terminarem o curso, os professores terão apenas o domínio sobre o discurso de uma prática.

A consolidação de uma (“nova”) prática e o emprego desses conhecimentos dependerá da existência de condições materiais e institucionais favoráveis à sua implementação e da capacidade de os professores articularem as demandas das várias políticas presentes na escola. O destaque dado por Ball (2009) à transformação das políticas em práticas também se aplica a essa situação. De acordo com o autor, a implementação das políticas se constitui como “um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 305).

De forma geral, tanto os PCN quanto os guias de estudo dos cursos esperam que o professor iniciante⁹² domine o trabalho em sala de aula, desenvolva um trabalho multidisciplinar através do desenvolvimento dos projetos, sem que se discutam, entretanto, as condições efetivas em que isso irá ocorrer.

Essa proposta de atuação idealizada reforça a situação apresentada por Goodson (1995) de que perspectivas diferentes de formação e atuação, por uma via

92 Apesar o curso ter sido proposto inicialmente para professores em exercício, entendemos que esses podem ser considerados professores iniciantes nessa nova forma de praticar a educação.

ou outra, acabam chegando e reforçando as mesmas ideias e práticas que se propuseram mudar, por não encontrarem condições concretas e não contarem com a adesão dos professores para se consolidarem.

Esses projetos de formação e de atuação docente estão amparados pelo ideal construtivo de que o aprendiz participe ativamente do seu processo de aprender. Eles demandam novas formas de conceber e organizar o currículo e a prática educativa. Exigem outras maneiras de conceber e organizar os conteúdos, técnicas e metodologias de ensino.

3.6 - Organização dos conteúdos, didática e avaliação

Os Parâmetros acentuam que a aprendizagem construtiva dos alunos e a intervenção do professor são influenciadas pela forma como os conteúdos são selecionados e organizados. De acordo com o documento, eles são instrumentos que devem favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Tal como os volumes dos PCN são organizados por áreas, os cursos possuem um conjunto de fascículos (guias de estudo) que apresentam o conteúdo básico das disciplinas e exercícios reflexivos e práticos. Eles são estruturados e organizados de forma modular e sequencial.

Em cursos a distância, o material didático impresso (fascículos) tem papel relevante na disseminação das ideias, visão de mundo e de sociedade que se pretende propagar. O texto didático presente nos documentos analisados (PCN e cursos) tem a função de “ensinar/orientar”. Algumas das questões que envolvem a forma de elaboração e os sujeitos que produzem materiais didáticos da EAD também servem de referência para análise dos textos dos Parâmetros.

Quando eles foram editados, havia um temor de que os professores passassem a adotá-los como um receituário. O MEC defendia que a distribuição do documento para os professores de todo o país visava garantir que todos tivessem, pelo menos uma fonte de consulta, para orientação de sua prática. Essas alternativas apresentavam aspectos positivos e entraves que também se manifestam na discussão sobre a viabilidade ou não do emprego do material didático impresso nos cursos a distância.

O que geralmente se critica é que a utilização desse material pode levar o estudante a não buscar outras referências para o seu estudo e atualização, transformando-o em um receituário. Por outro lado, defende-se, como no trabalho de Benakouche, (2000), que o material pode funcionar como uma fonte de apoio, um suporte, para que os professores tenham um mínimo de leituras para orientar sua aprendizagem, tal como sinalizado pelo MEC sobre os PCN.

Outra questão que permite comparação se refere à opção pela elaboração de um projeto de formação nacional ou de formação local, cujos aspectos positivos e negativos já foram explorados no trabalho de Preti (2009). Nesse sentido, o material da UFES se diferencia do da UNIRIO por destacar as características regionais do estado em que o curso é desenvolvido.

O curso da UNIRIO opta por oferecer uma formação com contornos mais nacionais, devido à própria estrutura do CEDERJ, que distribui o seu material didático para diferentes instituições de ensino. A UFES, ao produzir um material que objetiva congrega a dimensão nacional e regional da formação, responde mais adequadamente à proposição dos PCN de adequação da formação à diversidade regional do país (PCN I., p.13). Também adquire maiores chances de propor atividades de reflexão sobre a prática pedagógica que, realmente, sejam significativas para seus alunos.

Além da preocupação com a adequação dos conteúdos à realidade de cada região, os PCN os organizam em blocos, distribuídos pelas áreas de conhecimento, de acordo com os objetivos gerais para o ensino fundamental, para cada área e ciclo de formação.

No curso da UFES, os guias de estudo são estruturados em módulos e por disciplinas. Entretanto, no projeto de criação do curso, assegura-se que essa disposição se dá para efeito pedagógico e que essa divisão “não equivale a uma disciplinarização. Ela é proposta tão somente com o objetivo pedagógico de facilitar a aprendizagem do aluno” (UFES, 2000, p. 33). O curso da UNIRIO não possui uma organização disciplinar, os conteúdos das diferentes áreas são organizados nos fascículos de Fundamentos.

Observamos que a forma como os PCN e os cursos apresentam e organizam os conteúdos intenciona constituir o que Mainardes e Marcondes (2009) definiram como um “comportamento correto, estabelecendo padrões de “boa” prática, definindo a “melhor” prática”. Essa é uma ideia que vem influenciando a proposição

e a realização de experiências governamentais e não governamentais de educação. Elas convergem para a indicação de caminhos que devem ser seguidos para instituição de novas e “boas” práticas. Os PCN e os cursos podem ser vistos como experiências discursivas dessa natureza.

Os Parâmetros trazem orientações para a (re)organização dos currículos escolares. Eles indicam uma seleção de conteúdos e procedimentos que buscam garantir a preparação dos alunos para conviver e atuar na sociedade. Contudo, a adoção dessas orientações ocorre de maneira diferente em cada instituição, pois as escolas têm autonomia para definir o que será privilegiado.

Os cursos indicam modelos de “melhor” prática baseados em uma proposta de formação que tenta justificar e praticar a EAD na educação e o uso da tecnologia nas escolas. Apresentam-nas como instrumentos potencializadores e ampliadores das oportunidades educacionais. Foram pensados para formar professores que já atuavam no Ensino Fundamental e para promover uma formação que levasse ao desenvolvimento de práticas de melhoria da educação.

Nesse processo de consolidação da “melhor” prática, a forma como os conteúdos são selecionados e apresentados ganha destaque, pois a sua disposição leva à proposição de discursos que trazem indicações de como, professores e alunos, devem pensar e agir no mundo.

Os Parâmetros recomendam que o professor organize as atividades de ensino pensando sobre o quê, quando e como irá ensinar e avaliar, planejando suas aulas a partir de situações-problema adequadas às capacidades de aprendizagem dos alunos.

Os PCN são citados, nos dois cursos, como referência para a organização e seleção de conteúdos que serão estudados na escola. De acordo com o guia de Fundamentos II (UNIRIO), essa seleção precisa atender às demandas de cada uma das áreas de conhecimento. No estudo da Língua Portuguesa, deve-se primar pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas de falar, escutar, ler e escrever através da vivência do emprego dessas habilidades (FUND. II, v. 1, p. 163).

Em Matemática, o ponto de partida das atividades deve ser a resolução de problemas (FUND. II, v. 1, p. 163). As Ciências devem ser apresentadas e compreendidas como mecanismo de transformação e compreensão do mundo (FUND. II, v. 1, p. 164). A Educação Física objetiva cultivar a cultura do desenvolvimento global do ser humano, garantindo a sua autonomia (FUND. II, v. 1,

p. 164). Nas Artes, o foco é a aprendizagem da forma, da produção cultural e produção poética através do convívio com o universo artístico (FUND. II, v. 1, p. 164).

Em História, almeja-se a ampliação da compreensão da realidade (p. 164). Em Geografia, a ampliação das possibilidades de aprendizagem com vistas à compreensão e explicação de como as ações humanas informam e transformam a natureza por intermédio da cultura (FUND. II, v. 1, p. 165). O guia também indica que os temas transversais devem ser abordados no ensino das áreas clássicas e no dia-a-dia das ações e relações da escola (FUND. II, v. 1, p. 165).

Nesse mesmo guia de estudos, os temas transversais são sintetizados como aqueles que

apresentam a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania, atendendo assim a LDBEN, Lei nº 9394/96, artigo 27, inciso I, já assinalado no início desta aula, que defende “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (FUND. II, v. 1, p. 166).

No curso da UFES, os PCN são mencionados como referência apenas uma vez, por meio da citação de uma fonte consultada pelo autor do guia de estudos II, que o apresenta como o “currículo oficial” prescrito legalmente” (...) que intenciona “dar certa uniformidade aos sistemas educacionais: nacional, estaduais, municipais e privados (...) (HAYDT, 1997, p. 129)” (DID. II, p. 42).

Apesar de no guia de estudos da UFES os PCN terem sido citados como referência oficial para a seleção dos conteúdos das diversas áreas, ele não apresenta o texto do documento para os alunos: seu conteúdo, objetivos e orientações didáticas. Observa-se que, mais do que os PCN, foi o livro Curso Geral de Didática, de Regina Célia Cazaux Haydt (1997), que serviu de base para a discussão da organização dos conteúdos.

Foi essa, por exemplo, a referência utilizada no guia de Didática II para destacar os critérios que deveriam ser adotados pelos professores para a seleção dos conteúdos: sua validade (p. 43), utilidade (p. 43), significação (p. 43), adequação ao nível de desenvolvimento do aluno (p. 44), flexibilidade (p. 44). Para apresentar

recomendações aos professores para organizarem os conteúdos que serão trabalhados em suas aulas:

- considere o nível de desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens anteriores dos alunos;
- use como ponto de partida situações-problemas e desafiadoras, mas vinculadas à realidade do aluno;
- relacione os novos conteúdos com as experiências anteriores;
- sistematize as ideias centrais, auxiliando os alunos a organizarem e aplicarem os novos conteúdos ((HAYDT, 1997, p. 134) *apud* DID.II, p. 49)).

Valemo-nos da ideia de Ball e Mainardes (2001, p. 14) de que “as políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais” para evidenciar possíveis negociações presentes no momento da seleção desses conteúdos. Pudemos perceber que os guias de estudo da UNIRIO tomam os PCN como referência para estabelecerem os pontos centrais que devem ser considerados na escolha e organização dos conteúdos. Assim, eles evidenciam o fluxo dessa política (PCN) de se tornar algo a mais.

Os guias de estudo da UFES, ainda que citem, indiretamente, o texto dos PCN, também evidenciam esse fluxo, associando-o a um processo de (re)reapropriação. Como os PCN já tinham sido elaborados dois anos antes da proposta de criação do curso, era esperado que os autores do material didático conhecessem os seus textos. Então, por que não citá-lo como referência, como feito no material da UNIRIO?

Pode ser que, não obstante os PCN sejam reconhecidos como “oficiais”, eles estivessem tendo dificuldades para se legitimar como orientação de referência para os professores formuladores do material didático, dadas as numerosas críticas apresentadas ao documento naquele período. Por outro lado, como documento “oficial”, não poderiam deixar de ser apresentados em um curso de formação de professores.

Podemos inferir que os autores do material didático optaram, então, por citar fontes que falavam e apresentavam as orientações dos PCN para validar, academicamente, suas proposições. Mais do que o texto dos PCN, são as interpretações que outros autores fizeram desse documento que foram reinterpretadas e apropriadas pelos autores dos guias de estudo, eximindo-os de se posicionar frente às críticas e debates que ocorriam sobre esse documento.

Os Parâmetros indicam que os conteúdos são os meios pelos quais os alunos desenvolvem capacidades, colocam em prática os objetivos expressos no projeto educativo da escola. Contemplam tanto a aprendizagem de conceitos quanto de procedimentos e atitudes e visam promover um desenvolvimento amplo e para toda vida.

Os materiais didáticos dos cursos apontam caminhos para a seleção de conteúdos e elaboração de atividades pedagógicas que intencionam contribuir para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse processo, procuram respeitar e favorecer a vivência com a diversidade e as diferenças individuais dos alunos. No curso da UFES isso ocorreria por meio do entendimento de como esse aluno aprende (DID. I, p. 41) e, no da UNIRIO, pela convivência e vivência com as pessoas (FUND. IV, v. 1, p. 204).

Tanto nos guias de estudo dos cursos quanto nos PCN vemos o apontamento da atividade de pesquisa como base para a produção do conhecimento e organização das atividades de ensino e/ou aprendizagem.

Nos materiais, em que a pesquisa é apresentada como eixo fundamental de consolidação de sua perspectiva de formação, recomenda-se que a escola seja a referência para a reconstrução da prática educativa. Os PCN e os cursos defendem, como Preti (2001, p. 31), que “o processo de formar-se é mais importante do que formar” (...) “daí a pesquisa ser posta como um dos princípios dinamizadores da formação inicial e continuada do professor”. Assim, “o conhecimento (teórico-metodológico) só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dimensão pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento”, sendo que a base para a formação dos professores é o seu “contexto experimental e cultural” (PRETI, 2001, p. 31).

Os PCN e os cursos também versam sobre a forma como os conteúdos devem ser trabalhados. Os Parâmetros orientam que cabe aos professores a tarefa de articular os conteúdos de forma interativa, contemplando conhecimentos e elementos das diversas áreas de conhecimento. Para tanto, indicam que eles lancem mão de variadas técnicas e metodologias de ensino que sejam adequadas às capacidades dos seus alunos.

Os guias de estudo da UFES indicam como estratégias adequadas de ensino a utilização das “sequências de atividades ou sequências didáticas” como unidade preferencial para a análise da prática. O uso dos mapas conceituais como

indexadores de conteúdos (INF. II, p. 50) e de ferramenta de apoio à revisão bibliográfica (INF. II, p. 51). O desenvolvimento de projetos de aprendizagem que são um “conjunto de atividades realizadas por estudantes em busca de respostas para uma questão de investigação” (INF. II, p. 22). Finalmente, o emprego de jogos como instrumento de formação dos cursistas e como indicação de estratégia que deve ser adotada no exercício da docência.

O material da UFES diz que vem se configurando uma nova forma de organização da prática de ensino que respeitaria aspectos muito “valorizados numa escola; que se pretende ser inclusiva, adotando princípios como a interdisciplinaridade, a globalidade, a transdisciplinaridade, a complexidade e a compreensão” (DID. II, p. 78). Essa prática estaria baseada no método da descoberta (p. 73); no método da solução de problemas (p. 74) e no método de projetos (p. 75).

O curso UNIRIO dá destaque à resolução de problemas (INF, II, v. 2, p. 68), à inclusão digital (INF. II, v. 3, p. 9) e à formação ética (FUND. IV, v. 1, p. 210).

Os Parâmetros indicam o uso de projetos como instrumento de organização do “trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular”. Eles podem ser empregados, por exemplo, “em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolverem mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área” (PCN T.T., p. 41).

No curso da UNIRIO, os projetos de aprendizagem são apresentados como alternativas significativas e estimuladoras. Eles oportunizam que os alunos se aproximem da realidade e estabeleçam relações entre ação e reflexão, teoria e prática. Eles podem descobrir novas dimensões, novos contextos e experimentar novas aprendizagens (INF. II, v. 1, p. 89).

O material sugere o trabalho com dois tipos de projetos: os projetos interativos na internet (INF II, v. 2, p. 70) e os projetos de aprendizagem que promovem interação na sala de aula (p. 72). Apresenta orientações para a construção de um projeto de aprendizagem (INF II, v. 2, p. 74), afirmando que o currículo “transdisciplinar atende melhor a uma aprendizagem construtiva que tem por finalidade a formação do cidadão” (INF, II, v. 2, p. 74).

O curso da UFES incentiva o desenvolvimento de projetos e de pesquisas (PESQ., p. 11), de trabalhos em grupo (DID. I, p. 52), descobertas (DID. II, p. 73);

resolução de problemas (DID. II, p. 74), discussão de temas sociais ligados aos conteúdos estudados (DID. II, p. 78).

A pedagogia de projetos⁹³ é evidenciada nos documentos como alternativa para o enriquecimento e a aglutinação dos conhecimentos das diferentes áreas. Essa proposição pressupõe a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas, mudanças na concepção do ensino e da aprendizagem e na postura do professor, exigindo flexibilidade e abertura para o ainda não determinado. Confronta-se com a situação apresentada por Lopes e Macedo (2011, p. 270) de que as comunidades disciplinares tendem a se apropriar das orientações pedagógicas oficiais

como forma de tentar garantir a articulação das demandas do governo às suas demandas, (...) na medida em que um dos discursos políticos disseminados tem seus sentidos vinculados ao currículo integrado, como interdisciplinaridade, temas transversais e competências, a atuação dessas comunidades busca garantir que as finalidades e os conteúdos disciplinares específicos sejam considerados, mesmo quando é defendida alguma modalidade de integração curricular (LOPES; MACEDO, 2011, p. 270).

Este é um dos processos de interpretação pelo qual a política passa. Transforma-se e converge seus textos em novos textos que serão novamente interpretados e transformados pelos diferentes atores que têm a função de colocá-los em prática.

Esse processo de interpretação e de atuação das comunidades disciplinares também se faz presente na discussão sobre integração curricular. Lopes e Macedo (2011, p. 269), apresentando algumas pesquisas desenvolvidas por seu grupo de estudos, afirmam que “os discursos de integração curricular circulantes nas políticas atuais – ciclos, interdisciplinaridade, eixos temáticos – são disseminados a partir do antagonismo à fragmentação disciplinar moderna”. Notamos isso quando observamos que, nos PCN e nos cursos, a discussão sobre projetos vem acompanhada da proposição de rompimento com o ensino “tradicional” (INF. II, p. 11- UFES) e a apresentação da sala de aula como espaço de mudanças (INF. II, v. 20 - UNIRIO).

93 Para aprofundar o estudo sobre o trabalho com a pedagogia de projetos, indicamos a leitura do livro *Transgressão e Mudança na Educação* de Hernandez (1998).

Sobre a avaliação da aprendizagem, os PCN afirmam ser ela instrumento de reflexão sobre a prática e de ajuste e adequação à aprendizagem dos alunos. É investigativa e auxilia os professores a planejarem a continuidade do seu trabalho.

No guia de Didática II da UFES (p. 102-103), a avaliação é caracterizada como “um processo contínuo e sistemático” (...); funcional (...); orientador (...) integral.”

De acordo com o guia, as funções da avaliação

dizem respeito aos propósitos de se avaliar, no cotidiano do processo escolar, tais como: conhecimento dos alunos (...), sondagem de dificuldades de aprendizagem (...), determinação do grau de alcance dos objetivos (...), aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem (...), promoção do aluno que não se apresentou como um tema de destaque nos guias de estudo selecionados (DID II, p. 102-103).

São apresentadas como técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem a observação e seu registro (p. 104); a autoavaliação (p. 109) e a aplicação de provas (oral e escrita) (p. 112-124).

A proposta de avaliação apresentada no guia de didática da UFES se aproxima das proposições apresentadas nos PCN. Confirma a ideia defendida por Azzi (2004, p. 159) de que ela é instrumento revelador das concepções de educação que norteiam o processo de formação e da tendência pedagógica à qual se vincula.

A ausência da discussão sobre avaliação no material didático da UNIRIO deixa lacunas quanto à identificação da concepção de educação e de ensino que norteiam a sua proposta de formação. Apesar de versarem sobre a seleção dos conteúdos e seu tratamento e de trazerem orientações didáticas para os professores, os guias de estudo da UNIRIO não discutem e orientam os professores sobre os caminhos e técnicas empregadas na avaliação da aprendizagem.

Ainda que os dois cursos defendam uma visão de educação em que a avaliação assuma uma função mediadora (HOFFMAN, 2000), a constatação dessa ausência na UNIRIO dificulta a identificação das estratégias, procedimentos e o alcance da avaliação que está sendo veiculada por esses cursos, assim como a observação da consolidação das competências e habilidades que pretendem legitimar.

Os materiais defendem que a sala de aula é o local das mudanças que se pretende provocar e apontam o professor como o responsável por esse processo. Mais uma vez, notamos que, mesmo defendendo e propondo um trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas, há uma preocupação com a formação do indivíduo professor, reforçando o aspecto individualista dessa preparação e de sua atuação na sala de aula.

Gatti e Barreto (2009, p. 49) destacaram que a formação dos licenciados em Pedagogia proposta pelas Diretrizes Curriculares exige uma construção e reorganização dos currículos dos cursos de formação. Essa mudança objetiva congrega estudos teóricos e práticos e a investigação e reflexão crítica no planejamento, execução e avaliação das atividades educativas. Este é um ponto que precisa ser ainda reformulado nos materiais selecionados para análise.

3.7 - Perspectiva inclusiva

Nos PCN, as diferenças, a multiculturalidade e a diversidade são vistos como elementos que devem permear a elaboração da proposta pedagógica, as práticas e a organização do currículo escolar. Os Parâmetros objetivam que os alunos aprendam um conjunto articulado e normatizado de saberes acumulados historicamente, tendo como ponto de partida a sua história de vida, a sua visão de mundo e as narrativas presentes no seu universo cultural. Esse projeto de formação, baseado no reconhecimento e estudo da cultura local, regional, nacional e universal e no atendimento das necessidades especiais dos alunos, também é defendido pelos cursos de formação.

As orientações presentes no curso da UFES se aproximam das apresentadas pelos Parâmetros. O curso aborda a discussão do atendimento à diversidade como elemento cultural. Apresenta ideias e proposição de práticas associadas ao multiculturalismo.⁹⁴ No entanto, eles se diferenciam na ênfase que dão à dimensão política do multiculturalismo e ao seu poder de transformação social. Esse último aspecto é mais enfatizado no curso de formação. O guia de Antropologia define que

94 Essa discussão apareceu de forma acentuada no guia de Antropologia e nos de Didática.

o conhecimento só poderá se estabelecer através do diálogo que pela consciência da diferença permitirá aos dois o re-conhecimento pela diferença. Reconhecimento esse, não só entre cada um deles, mas também em outras leituras de situações e contextos sócio-culturais diversos (ANTR⁹⁵, p. 20).

Os guias de estudo da UNIRIO situam a discussão sobre a diversidade e o desenvolvimento de uma educação inclusiva no contexto de exclusão presentes na sociedade: os provocados pela globalização e os específicos da sociedade brasileira em que há discriminação de diversos grupos (FUND. III, v. 1, p. 120). Apresentam um histórico das práticas de exclusão, integração e inclusão social e educacional (FUND. III, v. 1, p. 86-93) para falar da dificuldade de se concretizar o sonho de criar uma escola inclusiva para todos (FUND. III, v. 1, p. 95). Definem que essa nova escola deve ser pensada como um

caleidoscópico, em que o âmbito escolar acolhe a riqueza das diferenças. Trata-se de um espaço multiforme, em que todos são diferentes — todos têm “necessidades especiais”, conforme suas peculiaridades, sua singularidade, sua história pessoal — e a figura desse encontro escolar é imprevisível e riquíssima, mutável, como mutáveis são todos os seres humanos. Daí que a sala de aula inclusiva desenhe uma bela imagem multifacética: caleidoscópico humano em permanente mudança (FUND. III, v. 1, p. 95).

Para os PCN, os princípios de respeito e tolerância devem permear a prática educativa inclusiva e as relações estabelecidas entre professores e alunos. Devem ser dadas a todos as condições para que consigam aprender e se desenvolver. Nos dois cursos esses direcionamentos são enfatizados. Na UFES (guia de estudos de Antropologia), o atendimento à diversidade se daria pela consolidação de uma educação multicultural. “A diversidade deve ser pensada de modo que cada forma seja uma contribuição para a maior generosidade das outras. Ou seja, a diferença é o contato é o que torna possível o progresso da humanidade como um todo.” (ANTR, p. 43).

No curso da UNIRIO, o foco do atendimento à diversidade se direciona para a discussão da educação especial caracterizada como

95 Referência ao guia de estudos de Antropologia da UFES

uma modalidade de educação escolar associada a uma proposta pedagógica, que visa assegurar um conjunto de ações organizadas para promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais. Uma das expectativas da educação especial é alcançar a inclusão dos educandos nos ambientes escolar, social e cultural e não apenas a integração física de sujeitos em sala de aula (INF, II, v. 3, p. 9).

Os guias de estudo apontam alguns caminhos para concretização da prática inclusiva proposta pelos PCN. A análise desse material permite que, mais uma vez, identifiquemos a influência e a apropriação de ideias sobre educação que circulavam no período. Elas foram negociadas e ganharam evidência nos textos dos materiais didáticos dos cursos.

Na UFES, o discurso que sobressai é o de defesa do exercício da convivência, do respeito, da tolerância e da coexistência com diferentes culturas, como potencializadoras da aprendizagem. O atendimento de todos seria garantido por meio da inclusão cultural. No curso da UNIRIO, a discussão do atendimento à diversidade caminha na direção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente por intermédio da inclusão digital.

Essas proposições também aparecem nos Parâmetros, figuraram na LDB e em outras leis e políticas formuladas nesse período. De forma geral, elas eram e são reunidas para justificar e defender um projeto educativo democrático de universalização da educação.

Tanto o texto dos PCN quanto os dos guias de estudo dos cursos sinalizam a importância da participação de todos, incluindo a da comunidade, para a consolidação de uma educação cidadã e democrática. De acordo com os Parâmetros, a democracia supõe participação, exigindo um aprendizado contínuo e o desenvolvimento da autonomia para que os cidadãos consigam apresentar e defender suas posições de forma crítica.

De acordo com Sacristán (1995), a democracia demanda também a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos. O respeito à liberdade, apreço à tolerância, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, princípios apresentados na LDB. Estabelece a consolidação de uma prática educativa que não apenas respeita, mas que também valoriza a diversidade cultural, sexual, as crenças e a origem das

pessoas. Essas são ideias presentes e utilizadas nos textos dos PCN para defender que o currículo escolar expresse os interesses de todos, democraticamente.

Essa é uma posição que resulta de uma nova forma de conceber o currículo. Ela se esboçou a partir das últimas décadas influenciada por várias correntes, dentre elas, as teorias críticas, a pedagogia histórico-crítica e os estudos pós-estruturalistas. Nas duas primeiras, a escola é apresentada como um local em que as classes menos favorecidas poderiam se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente, dominá-los e conduzi-los rumo à transformação social. A última sinaliza que, com a virada linguística, as minorias passaram a ter voz e a fazer pressão para ter seus direitos reconhecidos, ganhando visibilidade.

Tanto a produção dos textos dos PCN quanto a dos guias de estudo dos cursos foram influenciados por esse movimento de mudanças. Isso se evidencia, por exemplo, quando recomendam que a escola ajuste seus conteúdos e formas de ensino para que os alunos vivenciem o seu universo cultural e possam, a partir dessa vivência, desenvolver, com ritmos variados, as capacidades esperadas.

O guia de estudos da UFES indica que o professor deve considerar as experiências reais e concretas dos alunos durante a seleção, organização dos conteúdos e planejamento das atividades de ensino (DID. I, p. 63).

O curso da UNIRIO sinaliza que a educação incide sobre o desenvolvimento humano em, pelos menos, dois sentidos:

Em primeiro lugar, no sentido de que os fatores – biológicos e os de experiência ambiental – que intervêm no desenvolvimento não agem de maneira direta ou imediata, mas passam necessariamente pelo filtro do contexto cultural em que se produz o desenvolvimento (...). Em segundo lugar, a mediação cultural é decisiva pelo fato de o desenvolvimento, em grande parte, possuir o acesso e a bagagem cultural do grupo social em que cada pessoa cresce (...) (FUND. II, v. 2, p. 53).

Segundo Silva (2000, p. 53), a defesa do fortalecimento da democracia no país veio acompanhada da defesa do “respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social, nacional ou religiosa.” Sustentando as suas propostas de atendimento à diversidade, tanto os PCN quanto os guias de estudo dos dois cursos criticam o etnocentrismo. Indicam que a organização da prática escolar

considere a integração do saber com a diversidade cultural da escola numa perspectiva multicultural, considerando a complexidade cultural constitutiva da sociedade.

O guia de estudos da UNIRIO recrimina o etnocentrismo, definindo-o como fenômeno que “constitui a suposição (filosófica, e cientificamente equivocada) de que um padrão cultural é, por si só, superior a outro, seja dentro de cada coletividade, seja em comparação com outra sociedade” (p. 12). Propõe a organização da prática escolar em que se considere a integração do saber com a diversidade cultural da escola numa perspectiva multicultural (FUND. IV, p. 13).

No guia de Antropologia da UFES (p. 42), afiança-se que “todos os grupos sociais são etnocêntricos” e que a

diferença entre o etnocentrismo dos dominantes e dos dominados está na capacidade de injungir e de impor aos diferentes (...) uma brutal capacidade de dizimar costumes e tradições e até mesmo a própria população, muito ligada a ideais de superioridade, dominação e exploração. (...) que no contexto atual vemos correr pelo mundo as imposições, também etnocêntricas, de que os ideais que só fazem sentido nas sociedades ocidentais sejam aceitos em outras sociedades (ANTR., p. 42-43).

No guia de estudos da UNIRIO lê-se que

O sucesso e o fracasso estão presentes também na cultura escolar, à medida que constrói e/ou reforça uma cultura discriminatória, rotulando aqueles que são considerados os mais e os menos aptos, segundo critérios arbitrários e padrões de pensamento e comportamento existentes no contexto social. Tal postura pode ser questionada a partir das considerações sobre a percepção de que a cultura da sociedade é plural e diversa e a escola deve saber trabalhar com tais características (FUND. IV, v. 1, p. 43).

Nos PCN as diferenças são tidas como fator de enriquecimento. Para tanto, recomendam que a escola invista no reconhecimento da riqueza étnica e cultural do povo brasileiro. Ela é o local de encontro e de convivência de culturas variadas.

Essa ideia aparece no guia de Antropologia da UFES em que se propugna que o contato entre as culturas permite um progresso cumulativo para todos. O guia diz defender que “a diferença e o contato é o que torna possível o progresso da humanidade como um todo.” (ANTR., p. 43). O conceito de diferença é apresentado como sendo de importância social, educacional e necessário para a Antropologia.

A diferença é no encontro e na interlocução com “o outro”, um objeto imperativo de atenção e observação em qualquer contexto social, ou seja, deve estar sempre presente o respeito à alteridade. A diferença é um componente constante da “regra de ouro” da etnografia: continuamente tornar o estranho familiar e, de novo, tornar o familiar estranho (ANTR., p. 04).

O guia de Fundamentos III da UNIIRO indica que o professor deve criar um “clima afetivo favorável entre os diferentes, mas também deve encaminhar os conflitos que naturalmente surgem do convívio entre sujeitos que pensam e sentem de maneiras divergentes. Não é possível neutralizar as diferenças, ignorando que elas existem” (FUND. III, v. 1, p. 125 -126). Utilizando a definição de Abramowicz (2009, p. 134), parece-nos que os documentos concebem, pelo menos no texto, a diferença como “potência e possibilidade de vida.”

Além de reconhecerem a diferença, os PCN também indicam ações e comportamentos que devem ser adotados pelos professores para possibilitar o convívio e a consolidação de aprendizagens. Eles recomendam que os professores sejam agentes de reconhecimento e de valorização da pluralidade, devendo combater todo e qualquer tipo de discriminação.

Para os Parâmetros, a efetivação de projetos educativos, como expressão do interesse de todos, precisa de um currículo que atenda às necessidades e à realidade diferenciada de cada escola. Exige uma prática e uma conduta diferente de toda a comunidade escolar. Carece orientar-se para o oferecimento de uma educação cidadã que objetive não apenas a ampliação dos conhecimentos, mas também de formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e participativos que convivam com a diferença e respeitem a diversidade.

Os materiais dos cursos evidenciam adotar essas orientações. Sinalizam as diferenças sociais, culturais, psíquicas entre os alunos como instrumentos que devem favorecer o enriquecimento do trabalho da escola. Essa orientação aparece, por exemplo, quando, no guia de estudos da UNIRIO, afirma-se ser “importante que todos os estudantes mostrem suas peculiaridades, suas diferenças; que cada um deles possa manifestar seus valores, convicções e sentimentos, sem distinção de raças, gênero, religião, condição social etc.” (FUND. III, v. 1, p. 120).

Ao discutir a relação entre a cultura e a sociedade, o guia de Antropologia da UFES mostra existir um consenso de que “as diferenças culturais não podem ser

explicadas ou confundidas com determinismos geográficos ou biológicos ou e muito menos serem entendidas como fator de nivelamento das diferentes formas sociais” (ANTR., p. 41). Evidenciam como desafio para a escola a tarefa de romper e superar as práticas de discriminação étnicas, sociais e culturais por meio da adaptação do currículo as diferenças para que atenda às necessidades de desenvolvimento dos alunos.

No guia de Filosofia II da UFES, a cultura é definida como sendo o “nosso fundamento, é o nosso guia, é o nosso viver” (...). É “o trabalho, as riquezas materiais, espirituais, os valores, a linguagem, o conhecimento, enfim, todo o conjunto do que podemos imaginar e constatar a presença da mão do homem. A cultura é o mundo dos homens” (FIL, II, p. 30).

No material da UNIRIO, garante-se que o rompimento e superação da discriminação exigem a consideração da complexidade da diversidade humana e a substituição da concepção e do discurso da exclusão pelo da inclusão. Acentua-se que os professores precisam repensar sua prática de ensino, considerando o seu “papel político-social e a capacidade de conviver com a diversidade de forma tolerante, fomentando a inclusão e destacando valores como justiça, solidariedade e respeito aos direitos humanos” (FUND. III, v. 1, p.10).

De forma geral, vemos a proposição de projetos de formação dos professores direcionados para sua preparação para conviver e lidar com a diversidade, principalmente a cultural, para a busca de estratégias de atuação que visem superar o preconceito e a discriminação que dela advêm. Destacam, como Sacristán (1995), a diversidade como uma característica básica da constituição social. Indicam que a educação multicultural deve tê-la como base para o desenvolvimento de suas ações. O currículo multicultural é entendido como expressão do interesse de todos que busca vincular democracia e tolerância.

De acordo com os PCN, a perspectiva inclusiva também está imbuída de uma dimensão ética de desenvolvimento de atitudes solidárias e de convivência com a diferença. Toda comunidade escolar é desafiada a conseguir exercitar sua capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender diferentes pontos de vista e motivações que originam certos atos. Essas também são ideias presentes nos guias de estudo dos dois cursos de formação, assim como a de que o professor e a comunidade têm um papel importante no processo de construção de valores e gerenciamento do comportamento dos alunos.

De acordo com o guia do curso da UNIRIO, sendo a ética refletora da “conduta do homem, seus fins, os meios e as motivações do comportamento, assim como indaga sobre a própria natureza do homem” (FUND. IV, v. 1, p. 129), o professor, ao se comprometer com um projeto ético de educação, é desafiado a “não somente formar cidadãos, mas a capacitá-los a conviver numa sociedade pluralista e democrática” (FUND. IV, v. 1, p. 130).

O material da UFES indica que

a aprendizagem escolar seja considerada como um longo processo de assimilação e reconstrução por parte do aluno da cultura e do conhecimento público da comunidade social com a intenção direta do professor, num contexto de comunicação e compreensão comprometido, designado como espaço compartilhado (DID., I, p. 43)

A perspectiva inclusiva objetiva facilitar o acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo a diversidade como característica maior da existência humana. Implica a adoção de uma nova pedagogia ainda em processo de construção. Ela figura, de forma marcante, nos guias de estudo dos cursos e nos próprios PCN, dada a sua aproximação com a prática construtivista e multicultural presente nesses documentos.

Nos guias de estudo da UFES, a inclusão se daria preponderantemente pela via da convivência e vivência cultural. Já no material da UNIRIO, evidencia-se que esta ocorreria por meio do oferecimento de uma educação para todos, garantida por meio da acessibilidade. Essa tem papel fundamental na consolidação de uma sociedade inclusiva definida por Sasaki (1997, p. 164) como aquela que

fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância de pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

No guia de estudos de Informática II (UNIRIO), a inclusão digital é apresentada como uma das dimensões da educação inclusiva que contempla o acesso e a criação de ferramentas com adaptações específicas de auxílio. O guia destaca algumas das tecnologias assistivas que possuem recursos de acessibilidade, classificando-as em 3 grupos (INF. II, v. 3, p. 13): adaptações físicas ou órteses; adaptações de hardware; “softwares” especiais de acessibilidade. Cita

algumas experiências de inclusão digital de portadores de necessidades especiais desenvolvidas no Brasil (INF. II, v. 3, p. 14-15). Apresenta tecnologias e recursos tecnológicos que podem ser explorados com objetivos educacionais (INF. II, v. 3, p. 34) e a multimídia como facilitadora do acesso a um grande número de informações. (INF. II, v. 3, p. 49). Afirma que o “processo de integração escolar pleno, aliando a inclusão social e digital, na prática, demanda habilidades específicas do educador, equipamentos escolares adequados e o acesso a tecnologias assistivas, do contrário, significará apenas mais uma expectativa educacional irrealizada” (INF. II, v. 3, p. 16).

No guia de Informática II (UNIRIO), também se afiança que a incorporação das TICs na educação deve propiciar a melhoria da qualidade do ensino. Um trecho dos PCN é citado como apoio para essa afirmação. “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL. MEC. PCN, 1998) (INF II, v. 3, p. 72). Sinaliza como desafio a promoção do acesso às TICs na educação e o desenvolvimento da capacidade crítica para lidar com a grande variedade de informações e recursos tecnológicos.

Os PCN indicam que a formação para a cidadania tem a cultura local da comunidade como ponto de partida para a prática educativa. Os dois cursos também dizem utilizar a vivência, as experiências e as memórias dos professores para fomentarem a sua formação.

Entretanto, a pesquisa que realizamos não nos oferece elementos que permitam afirmar que esses professores estejam questionando os signos usados para produzir as leituras sobre o papel e o lugar dos grupos desfavorecidos podendo, com isso, modificar sua prática, tal como indicado nos PCN e materiais dos cursos.

Esse entendimento é complexo e exige um movimento de ruptura com a forma como os professores veem e compreendem a sua história, com que observam a minoria e a educação. Exige que o professor se questione, identifique suas limitações, duvide do que faz, desconstrua sua prática e construa novas visões sobre a situação.

Algumas das advertências feitas por Ball (2006, p. 16) sobre a adoção do novo gerencialismo na educação podem ser utilizadas na análise das proposições sobre a perspectiva inclusiva apresentada nesses materiais. Segundo o autor, não

há uma ruptura clara entre o que se pretende mudar e o que se está propondo como novo. Isso pode possibilitar e encorajar a manutenção de algumas antigas práticas.

O autor também destaca que nem todas as organizações incorporam as orientações de mudança da mesma forma. Sempre são apresentadas resistências e atividades contra-discursivas. Em muitas instituições públicas, é possível identificar em ação mensagens mescladas que ora se encaminham para a mudança e ora para a manutenção de antigas práticas. “Configurações locais e regionais de provisão também diferem e essas variações e diferenças têm de ser balanceadas contra padrões e tendências gerais.” Por último, afirma ser “importante não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica da marketização com a mudança “real” de estrutura e valores” (BALL, 2006, p. 16).

Nesse processo, é preciso considerar as ações de tradução, interpretação e recontextualização das orientações presentes nos PCN e nos guias de estudo do curso. Os professores que estão tendo contato com esses materiais podem identificar a necessidade de mudanças de práticas, incorporem a fala da necessidade de reconhecimento das minorias, mas acabar “ajeitando” essas novas falas e práticas ao que já realizam. Podem não chegar a colocá-las em prática da forma como foram propostas nos documentos analisados. Essa mudança vem associada ao desenvolvimento de um exercício profissional dialógico, que responde às demandas de desempenho e às características locais de cada instituição.

Os materiais também sinalizam que a escola deva ser vista como um espaço de vivência e acolhimento multicultural. Nos PCN, encontramos a afirmação de que “[...] a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (Temas Transversais, p. 27). Os documentos defendem o convívio com outras culturas como a direção mais acertada para que os alunos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados e motivados a aprender.

Uma das críticas levantadas aos Parâmetros é a de que os saberes locais dos alunos são valorizados como ponto de partida para que se apropriem do patrimônio cultural da humanidade. Entretanto, esses documentos apresentam as diferenças como de natureza mais psicológica do que sociológica, permitindo críticas sobre o fato de se desconsiderar a dimensão social da produção das desigualdades econômicas e sociais dos alunos (LOPES, 1999). Esse é um desafio que também se apresenta para os cursos de formação.

Outro dilema se refere à crítica apresentada por Moreira (1999) ao PCN de pluralidade cultural. O autor afirma que o documento remete a um multiculturalismo conservador, ao invés de incorporar o pluralismo cultural como princípio de atuação político educacional. O curso da UFES, apesar de postular, tal como os PCN, que a educação deva garantir condições para que os alunos se insiram e transformem a sua realidade social, parece não conseguir avançar para além da discussão sobre as diferenças culturais, dando ênfase às características étnicas e de classe. Já o curso da UNIRIO possui um discurso de adiantamento nesse aspecto. Apresenta considerações sobre a necessidade de a inclusão se dar pela via cultural, física e social.

Todavia, apesar de os cursos e os PCN proporem a criação de debates e atividades sobre a pluralidade cultural, não cremos e, também, não temos como medir, se esses elementos são suficientes para garantir a transformação que propõem. Isso porque, ao tomar a pluralidade como princípio, é preciso considerar a sua vinculação com a condição econômica e social. Caso contrário, corremos o risco de sermos iludidos pela proposição de que, para construirmos uma sociedade democrática e justa, seja suficiente apenas que aprendamos a conviver com a diversidade, não sendo necessário considerar o contexto, os conflitos e a dimensão política de constituição das relações e da nossa própria cultura. Acreditar que através da participação construtiva, os alunos possam construir relações mais democráticas, serem mais críticos e não suscetíveis às atitudes autoritárias é ilusão. Segundo Silva (1994), essa visão pressupõe ser possível construir e sedimentar um fenômeno que é político através de relações interpessoais.

Vemos que o hibridismo presente nas políticas curriculares aparece, também, na discussão sobre a pluralidade cultural. Busca-se vencer, tal como no currículo, os binarismos presentes nas discussões sobre gênero, etnias, culturas e afirmar a provisoriedade e a multiplicidade constitutiva das identidades. Os PCN e os cursos tentam evidenciar que as identidades culturais são produzidas de forma híbrida. Eles trazem discursos e sinalizam práticas curriculares e de formação dos professores, preocupados com a sensibilização e identificação da pluralidade identitária constitutiva da sociedade, para que os sujeitos se reconheçam e se identifiquem. Todavia, de acordo com Lopes (2009), a pluralidade cultural precisa se constituir como um princípio de atuação política no campo educacional. E esse é um ponto crucial e difícil de sua implementação.

A linguagem utilizada nos guias de estudo dos cursos tenta legitimar uma concepção e uma prática da educação, em que predomina o respeito e a valorização da cultura e da identidade dos alunos, como possibilidade da ampliação das formas de verem o mundo. Contudo, como a formação oferecida aos professores é individualizada, não sabemos se ela é suficiente para que eles consigam utilizar a linguagem para questionar as identidades que são forjadas no contexto escolar, como exige a prática pedagógica proposta nesses materiais.

Outro ponto que merece destaque se refere à constatação a que Canen (1998) chegou ao analisar os temas presentes no PCN de pluralidade cultural, relacionando-os com a pluralidade identitária presente na escola. Segundo a autora, nos PCN, “ênfata-se o outro, sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a elas relacionados no interior do próprio espaço escolar e das práticas sociais mais amplas, em uma perspectiva intercultural crítica” (CANEN, 1998, p. 8). Impõem-se como desafio a superação da homogeneização cultural presente na própria escola que orienta o seu funcionamento, seus costumes e organização. É preciso entender essa constituição como híbrida, como referência que nem sempre contribui para o atendimento à diversidade. Como é um território que também gera conflitos, é contestado e deve ser refletido e entendido como em espaço de negociação que congrega a dimensão política, cultural e acadêmica (MOREIRA, 2001).

Uma das limitações apresentadas pelas propostas de formação desses documentos está justamente na necessidade de se ter que vislumbrar as conexões e hibridações presentes no processo de construção das identidades, para que não se acabe homogeneizando uma determinada identidade. É esperado do professor que, além de reconhecer as identidades como híbridas, também visualize os mecanismos pelos quais essa hibridação acontece, buscando alternativas discursivas que valorizem a pluralidade de vozes e desestabilizem as identidades congeladas (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001).

Frangella (2009, p. 02) destaca que, na década de 1990, as reformas curriculares, incluindo os PCN, passaram a privilegiar a temática da pluralidade cultural. No mesmo período, o multiculturalismo passou a exercer influência sobre a prática pedagógica e a ser considerado como referência para pesquisas que analisavam a complexidade social e o cotidiano. Essa vertente influenciou mais os autores dos guias de estudo da UFES e dos PCN. Na UNIRIO, notamos a presença

dos estudos sobre a acessibilidade, tanto que o curso possui guias de estudo dedicados ao estudo da educação especial. A preocupação com o tema pode ser resultado do momento e do contexto em que o material foi produzido e do próprio envolvimento dos autores do texto com o estudo e conhecimento das políticas que visam consolidar uma prática inclusiva, atendendo aos portadores de necessidades especiais.

No conjunto de documentos estudados (PCN, guias de estudo da UFES, UNIRIO), evidenciam-se argumentos de defesa da prática de uma educação para todos que ainda não conseguimos consolidar. Observa-se uma tentativa de materialização dessa prática, a partir da formação do professor, orientada para a rejeição da exclusão do “diferente” e sua instrumentalização para a promoção da inclusão pelo trabalho com as diferenças.

3.8 - Tempo e espaço escolar

Nos PCN, a organização do tempo e do espaço físico e o acesso aos materiais são apresentados como elementos importantes para a formação dos cidadãos. O currículo seria o instrumento de organização e de orientação da sua utilização. O documento exhibe uma proposta de disposição interdisciplinar do ensino que exige uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares, indicando o desenvolvimento de um planejamento coletivo e de uma prática compartilhada que visam ampliar as leituras de mundo e as experiências concretas e culturais dos alunos.

Essas orientações figuram nos textos dos guias de estudo dos cursos que apresentam considerações sobre as estratégias de organização do tempo e do espaço escolar. No curso da UFES, o foco está na crítica ao trabalho compartimentado nas disciplinas (ANTR., p. 21) e nos problemas de disciplina gerados pelas condições e ou falta de organização do espaço físico, tempo e rotinas da escola (DID. I, p. 74). Nos guias de estudo da UNIRIO, é a organização e a utilização da sala de aula que ganha destaque (FUND. IV, v. 1).

Os Parâmetros e os guias de estudo dos cursos indicam que o currículo se estruture de maneira interdisciplinar⁹⁶, integrada e global⁹⁷. Entretanto, os materiais de estudo dos dois cursos evidenciam diferentes formas para consolidar essa prática interdisciplinar de formação global. No curso da UFES, propõe-se um arranjo interdisciplinar dos conteúdos das diferentes áreas. Contudo, os seus guias de estudo estão organizados por área de conhecimento, competindo aos professores, orientadores acadêmicos e alunos realizarem essa integração.

No curso da UNIRIO, fala-se sobre uma busca de junção das diferentes áreas do conhecimento nos guias que versam sobre os Fundamentos da Educação. Os textos apresentados nos guias de estudo dessa área objetivam “promover relações entre as áreas do conhecimento, entre as disciplinas, e a vida vivida na sua prática educativa”, para que os cursistas sejam capazes de “construir um saber uno sobre o homem, um todo constituído por muitos e significativos aspectos” (FUND. I, v. 1, p. 96).

Podemos dizer que os cursos e os PCN buscam romper com a organização disciplinar do ensino, destacando as características multifacetada e interdependente do currículo. No guia de Antropologia (UFES), por exemplo, ao se propor a flexibilização das disciplinas, sinaliza-se que a perspectiva interdisciplinar requer “um bom jogo de cintura no manuseio dos feudos da academia e da excessiva compartimentalização das disciplinas – muitas vezes, um puro exercício de poder” (ANTR., p. 21).

Entretanto, observamos uma dificuldade dos materiais didáticos e dos próprios Parâmetros de vencer a lógica de compartimentalização do conhecimento nas disciplinas. Foi possível identificar a presença de uma mescla de tendências e influências nesses materiais. Embora eles apresentem diferentes estratégias para realizar o trabalho interdisciplinar, não conseguem propor, tampouco consolidar uma prática transdisciplinar, diríamos até que nem interdisciplinar. Suas proposições esbarram nas condições efetivas de organização do sistema educacional, do tempo

96 A interdisciplinaridade, essencialmente, “consiste num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização do seu ensino” (FAZENDA, 2002, p. 14).

97 PCN I. UNIRIO - FUND. IV, v. 2 (p. 36), CURR., v. 1 (p. 89), CURR., v. 2 (p. 54). UFES - DID. II (p. 78); ANTR. (p. 21).

escolar e nas contradições presentes no discurso pedagógico da interdisciplinaridade⁹⁸.

Apesar de os guias de estudo dos cursos e os PCN defenderem a adoção de práticas transdisciplinares para organização de um currículo integrado⁹⁹, em que os conhecimentos seriam organizados de forma a situá-los histórica, geográfica, social e culturalmente, o que constatamos é que

(...) a interdisciplinaridade concebida num currículo oficial; seja no nível nacional, institucional ou local, considerando a sala de aula como uma cultura específica que se desenvolve dentro de um contexto escolar determinado ou para além deste; seja na interdiálogo entre o conhecimento científico, o conhecimento escolar e o conhecimento prévio dos educandos; só será possível, se se concretizar na prática (NOGUEIRA, 2006, p. 07).

Na análise dos materiais, vimos que a perspectiva transdisciplinar (UFES e UNIRIO) e transversal (PCN), na prática, estão se consolidando por meio da integração de discussões e temas dentro do trabalho específico de cada área.

Observamos que os PCN e os cursos assimilaram um discurso de defesa da interdisciplinaridade que estava presente no contexto educacional da época em que foram idealizados. Dias e Lopes (2009, p. 91), ao analisarem textos produzidos por “pesquisadores em educação, de formadores de professores, diretores de faculdades de educação de expressivas entidades acadêmicas e associativas da educação brasileira”, constataram que, nos textos desses autores, a “interdisciplinaridade é entendida como capaz de dar conta da integração entre as diferentes práticas.”

Essa ideia sobre a interdisciplinaridade também figura nos textos dos materiais analisados. Não obstante haja indicações para o trabalho com temas e projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, tem havido dificuldades para se conceberem propostas que consigam superar a organização disciplinar da escola.

98 As contradições do discurso pedagógico interdisciplinar foram exploradas no trabalho de Veiga-Neto (1997).

99 Para aprofundamento da discussão sobre currículo integrado, consultar o trabalho de Hernandez (1998).

Essa situação, que já foi evidenciada por Teixeira (2000, p. 237) em sua análise sobre o trabalho com os temas transversais, também revela a complexidade envolvida no processo de superação da organização do conhecimento por disciplina. Essa é uma prática que tem se iniciado na escola fundamental e chegado até a universidade.

Em que pese o fato de termos outras formas de disposição do currículo, a organização disciplinar do ensino está arraigada em nosso sistema educacional. Ela possui uma dimensão histórica que, de acordo com Beane (2003, p. 92), emergiu no momento em a escola visava preparar o aluno para a sua entrada na universidade, para o ensino propedêutico. "Por essa razão, o currículo escolar foi conceptualizado por forma a espelhar o da universidade."

Apesar de ter assumido novas funções, a escola ainda continua organizando, de forma preponderante, o ensino por meio das disciplinas. Romper com essa lógica é possível, mas não é trabalho fácil. Os documentos propõem como caminho, pelo menos no discurso, a integração do currículo através da constituição de um trabalho transdisciplinar na escola.

Observamos que, embora a transdisciplinaridade¹⁰⁰ seja apontada como meta no conjunto de documentos analisados, na prática, o que se sobrepõe é a proposta de ensino interdisciplinar.

Para os PCN, esse trabalho supõe que as categorias tempo, espaço e lugar sejam vistas como interdependentes e pertencentes às diversas disciplinas e como possibilitadoras de variadas "leituras de mundo". Partindo dessas categorias, os guias de estudos dos cursos (FUND. IV, v. 1 (UNIRIO) e DID. I (UFES)) indicam que os espaços e atividades escolares sejam organizados de forma a possibilitar o questionamento, a discussão, a análise, a exposição de opiniões e a participação de

100 A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento. Como no caso da disciplinaridade, a pesquisa transdisciplinar não é antagonista, mas complementar à pesquisa pluridisciplinar e interdisciplinar. A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a inter e a pluridisciplinaridade (como, aliás, a interdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a pluridisciplinaridade), isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas (NICOLESCU, 1999, p. 17).

todos nas decisões, orientando-se pela organização de práticas de observação, manipulação de objetos e pela organização de grupos de discussão e interação.

Os materiais indicam a necessidade de existência de um currículo flexível, de um espaço físico adequado e acessível aos alunos e da disponibilidade dos professores para trabalhar em conjunto e realizar visitas a instituições e contextos extraescolares.

O guia de Didática I da UFES sinaliza como atos didáticos pedagógicos mediadores da aprendizagem a:

exposição dialogada, leitura de mundo, leitura orientada de textos selecionados, trabalhos em grupo, pesquisa sobre o tema, seminário, entrevistas com pessoas-fonte, palestras, análise de vídeos ou filmes, discussões, debates, observação da realidade, painel integrado, trabalhos individuais, trabalhos em laboratório ou experimentais, demonstração, tarefas de assimilação de conteúdos, tarefas de elaboração pessoal, grupo de verbalização e grupo de observação, uso de recursos audiovisuais, ensino com pesquisa (GASPARIN, 2003, p. 112). (DID. I, p. 52).

Na UNIRIO afirma-se que o professor em ação, que trabalha a importância de cultivar os valores, “organiza um ambiente propício a debates e à exposição de opiniões, ao mesmo tempo que transmite modos de ser e agir que em muito contribuem para a construção sólida de uma reflexão crítica” (FUND. IV, v. 1, p. 203).

Os PCN apontam que a prática do professor deve ser respaldada por um currículo que vá além do estabelecimento de uma grade curricular com a estruturação das matérias de ensino indicadas legalmente. Ele também deve agregar as experiências, atividades, ações do aluno, da escola, da comunidade onde a escola se insere.

O guia de estudos da UNIRIO define que o currículo escolar deve se direcionar para a formação do cidadão embasado nas seguintes diretrizes:

- destacar a educação tecnológica básica;
- compreender o significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (FUND. IV, v. 1, p. 148).

Na UFES encontramos a afirmação de que o professor não deve se preocupar somente em transmitir os conteúdos para que os alunos tenham um bom desempenho no mundo material. “Há a necessidade de ensiná-los a evoluir moralmente, desenvolver uma auto-estima positiva, conviver harmoniosamente em sociedade, exercendo plenamente sua cidadania” (DID. I, p. 62).

A defesa da organização flexível do espaço e das atividades de ensino é apresentada como a “melhor” resposta “possível” para atender à diversidade sociocultural presente na escola. Ela responde positivamente, por exemplo, ao objetivo apresentado no guia de estudo da UNIRIO de que - tendo como referência a vida como um todo -, a educação visa “contribuir para o desenvolvimento de um processo de libertação que permita ao ser humano expressar seus verdadeiros anseios e realizar-se como pessoa” (FUND. IV, v. 1, 193).

Assim como os PCN, os guias de estudo dos cursos dizem evidenciar a relevância da materialidade da escola sobre a aprendizagem dos alunos e para a concretização de suas propostas de formação por meio da pesquisa e da “transdisciplinaridade”.

No guia de estudos de Didática I (p. 75), por exemplo, a construção escolar - sua localização, construção, arquitetura inadequada – é apontada como um fator que pode dificultar a aprendizagem dos alunos e causar indisciplina. O guia sinaliza que os profissionais da escola devem buscar, continuamente, soluções que tentem minimizar os problemas de uso e organização desse espaço.

O curso da UNIRIO aponta que uma proposta de formação de ciclos deve ser respaldada, dentre outros aspectos, por condições materiais que permitam a mediação da aprendizagem. De acordo com o guia de Currículo II,

além do tempo de trabalho coletivo (horários de reunião para planejamento e estudo entre os docentes), as condições materiais envolvidas no projeto ciclos implicam tempos e espaços escolares capazes de atender às necessidades de mediação com cada um dos alunos e alunas da escola, laboratórios de aprendizagem, salas especiais para línguas estrangeiras, artes, espaços para a prática de esportes, materiais didáticos, acesso a informática, livros, revistas, jornais (CURR., II, p. 32).

Em relação ao espaço da sala de aula, os PCN indicam que este deve permitir a mobilidade, o acesso aos materiais de uso diário. Nesse ambiente, que os

alunos devem ajudar a organizar, decorar, limpar e conservar, deve haver espaço para que suas produções sejam expostas.

Os guias de estudo da UNIRIO propugnam que a sala de aula seja organizada de forma a propiciar a interação entre os sujeitos com respeito à diversidade de ritmos e consideração da qualidade e intensidade das relações estabelecidas pelo grupo. Definem que esse é “um espaço de conhecimento e de autoconhecimento, de trocas humanas e de descobertas que devem criar condições para aqueles que dali saírem levem consigo um universo de saberes capaz de lhes dar suporte para a vida” (FUND. IV, V. 1, p. 60). Destacam que, na sala de aula, “estão presentes inúmeros sinais que ajudam a compreender as diferentes expressões da subjetividade grupal. São valorizadas diferentes manifestações, como a importância dos espaços escolhidos por grupos de alunos, a organização (ou desorganização) da sala, o ambiente criado no espaço da sala de aula” (FUN IV, V. 1, p. 62).

O guia de Didática I (UFES) afirma que a sala de aula deve ser

um espaço de negociação aberta (espaço compartilhado) aos elementos que compõem esse contexto no qual seja possível o comprometimento dos alunos: que trarão seus conhecimentos prévios, seus interesses concepções, preocupações, desejos e experiências e o compromisso do professor de facilitar a compreensão, por meio de um processo aberto de comunicação, oferecendo instrumentos culturais, provocando a reflexão, o debate e a ação que redundarão no conhecimento (DID. I, p. 42).

De acordo com os Parâmetros, a forma como se organizam e dispõem os objetos são indicadores do tipo e da intensidade das relações estabelecidas no espaço da escola de como a aprendizagem é conduzida. O curso da UNIRIO destaca esse aspecto.

De acordo com o guia de Fundamentos IV, a observação dos aspectos físicos e organizativos da escola e da sala de aula revelam sinais das relações estabelecidas e das características do grupo e também dizem do currículo da escola, pois,

Quando entramos em uma escola e observamos o que ela tem ou não em seus murais (presenças e ausências de murais, presenças e ausências de trabalhos de alunos, assim como as temáticas das

informações disponibilizadas e dos trabalhos expostos); a disposição da secretaria e da sala da direção da escola para atender aos que chegam; a distribuição dos tempos das disciplinas no horário semanal (com priorizações ou não de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo); a disposição dos materiais a serem utilizados pelos alunos e dos lugares dos alunos nas salas de aula (enfileirados ou em grupos de trabalho, por exemplo); os livros disponíveis e a forma como são utilizados; a presença ou não de mapas geográficos nas salas; os horários de funcionamento das bibliotecas (ou salas de leitura); os horários das reuniões de pais, a participação da comunidade no Conselho de Classe, tudo isto, além dos planejamentos e planos de ensino, fazem parte do currículo da escola, pois se referem aos processos e às concepções de aprendizagem de um determinado conhecimento, seja ele anunciado ou não (assumido ou não) pela escola (FUND. IV, V. 1, p. 63).

No curso da UFES, encontramos a afirmação de que a maneira como se realiza a seleção, organização e apresentação dos conteúdos incide sobre a identificação que os alunos vão ter ou não com a escola e com o que estão estudando. Quando a construção escolar e o currículo não permitem essa identificação, esses elementos podem vir a funcionar como agentes causadores de indisciplina. Por isso, sinalizam a necessidade de a escola desenvolver um “planejamento consciente, contínuo e integrado dos conteúdos e disciplinas” (DID I, p. 74).

Tal como proposto pelos Parâmetros, os espaços educativos não formais são apresentados no guia de estudos da UNIRIO como lugares alternativos de aprendizagem. Dentre as justificativas apresentadas para exploração desses espaços, estão: a “apresentação interdisciplinar dos temas, a interação com o cotidiano dos estudantes e, por fim, a possibilidade de ampliação cultural proporcionada pela visita” (FUND. IV, v. 1, p. 41). A base filosófica dessas mudanças reside na democratização do acesso ao saber que se encontra depositado nesses espaços. De acordo com o texto do guia, os professores precisam, em sua formação inicial, ser preparados para utilizar esses espaços, permitindo “análises críticas, de atribuição de significado às informações e reconstrução do conhecimento, funcionando como formadora de sujeitos sociais” (FUND. III, v. 1, p. 43).

Apesar de indicar o rompimento com a organização disciplinar na escola e defender a consolidação de uma prática “transdisciplinar”, o curso da UFES não propõe novas estratégias para organização do tempo escolar. Também não alude

ao fato de que as escolas e professores tenham autonomia para fazê-lo. Essa lacuna é preocupante, pois se sugere a instituição de uma prática sem se evidenciar como organizar o tempo da escola para se efetivá-la.

Isso não acontece nos PCN e no curso da UNIRIO no qual os ciclos de formação são apresentados como

outra organização possível para o Ensino Fundamental que tem como princípio a necessidade de criar um sistema escolar democrático e comprometido com aprendizagens importantes, capazes de instrumentalizar os estudantes a lidarem com problemas socioeconômicos e ambientais que se apresentam atualmente (CURR., v. 2, p. 27).

De acordo com o material, na proposta de organização dos ciclos de formação as

turmas deixam de ser *séries de conteúdos* e passam a ser consideradas como agrupamentos escolares em que a turma se organiza com base na idade dos alunos. consequência, os conteúdos serão trabalhados de acordo com os saberes e não saberes presentes nesse agrupamento (CURR, v. 2, p. 27).

Tal como os autores da área já destacaram, o guia afirma que as diferentes experiências de implementação dos ciclos de formação foram influenciadas por condições objetivas de implementação que incluíram:

- a metodologia utilizada para implementação dos ciclos;
- o número de recursos humanos disponibilizados nas escolas para o trabalho com o projeto;
- a formação docente oportunizada;
- o entendimento do projeto demonstrado pelos gestores e sua capacidade de construção política junto aos professores e professoras da rede e à comunidade escolar (CURR, v. 2, p. 31).

Nos PCN, a ideia de ciclo está associada ao tempo de desenvolvimento, mas, em termos de prática, como destaca Almeida (2007), as propostas de implantação dos sistemas de ciclo vieram responder à necessidade de regularização do fluxo de alunos no tempo escolar. Essas experiências trazem indicadores importantes que nos ajudam a entender a complexidade envolvida na efetivação de uma nova organização do tempo escolar.

De acordo com Almeida (2007), por conta do não acompanhamento da implementação dessa proposta pelos órgãos competentes, o que se viu foi uma reapropriação/adequação de suas orientações ao que era possível de ser implementado em cada escola. Diversamente do que determinaram os Parâmetros, os ciclos de formação, em geral, foram implantados de forma compulsiva.

Em outro estudo, Barreto e Sousa (2004), analisando um conjunto de publicações sobre ciclos¹⁰¹, encontraram estudos que apresentavam resultados diferentes sobre a sua implementação. Algumas pesquisas demonstravam que eles não estavam tendo impacto significativo sobre o desempenho dos alunos em relação à seriação. Outras evidenciavam que a introdução dos ciclos estava contribuindo para queda da taxa de reprovação dos alunos, impactando positivamente sobre os indicadores educacionais.

Esses resultados auxiliam no entendimento de que a consolidação da proposta dos ciclos de formação depende não apenas da formação que o professor recebe para implementá-la, mas também das condições políticas, institucionais, de uma vontade coletiva e individual de a implementarem.

Recentemente, essa discussão sobre ciclo de formação voltou a ganhar destaque com a Resolução nº 7 do CNE que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ela determinou que os três primeiros anos do ensino fundamental fossem considerados “como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, CNE, 2010).

Os cursos mostram estar se encaminhando para o oferecimento de uma formação que supere a visão disciplinar do conhecimento que exige a proposição de novas formas de pensar e organizar o tempo escolar. Intencionam que as atividades de ensino estejam baseadas nas experiências locais vivenciadas pelos alunos e demais membros da comunidade escolar - vistos como sujeitos específicos, espacial

101 Para aprofundamento dos estudos sobre ciclos, ver o levantamento, feito por Stremel e Mainardes (2011), de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011 e o texto de Mainardes (2008) sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil em que analisa pesquisas que estudam a implementação dessa proposta.

e temporalmente situados. Entretanto, a formação recebida por esses professores pode não refletir novas formas de organização desse tempo.

Os cursos indicam que os professores que estão formados questionem e superem a prática seletiva, excludente, segregadora e classificatória de organização do conhecimento, dos tempos e espaços escolares e da organização do convívio e do trabalho dos educadores. O curso da UNIRIO apresenta algumas estratégias de vivência e consolidação dessas práticas, mas o da UFES não.

Esses cursos têm como base a formação na e pela prática. De acordo com essa lógica de formação, se os alunos da UFES não estão estudando e praticando novas formas de organização do tempo escolar, como esperar que a desenvolvam em sua prática?

O currículo dos cursos e os PCN são estruturados com base na aquisição de uma série de competências e habilidades, na pesquisa e na integração entre a formação teórica e prática. Esperam que os alunos aprendam ativamente e desenvolvam a autonomia necessária para que a aprendizagem ocorra de maneira contínua.

Nesses documentos, a forma como o currículo e o processo de formação são sistematizados, a metodologia que adotam e os conhecimentos que privilegiam em cada disciplina visam permitir que os professores experimentem procedimentos de investigação que exigem a criação de alternativas de atuação, colaboração e participação para significação das experiências. Entretanto, as estratégias utilizadas e indicadas para que os professores atinjam essa autonomia acabam induzindo ao individualismo da formação, o que pode refletir na atuação desses professores nas escolas.

Tal como os PCN, os cursos ainda precisam superar alguns desafios relacionados às condições objetivas e materiais para a preparação dos professores. Eles envolvem mudanças na cultura e na própria forma de organização do tempo e das relações que praticam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Concluimos este trabalho retomando alguns pontos que já foram anteriormente discutidos. Buscamos analisar se os PCN figuravam nos materiais didáticos impressos utilizados por cursos de formação de professores desenvolvidos a distância. Interpretamos os textos presentes nesses materiais, em busca elementos que nos permitissem afirmar se isso estava ou não acontecendo.

Utilizamos a abordagem de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas para observarmos a circulação dos Parâmetros no seu contexto de prática (cursos de formação). Quando falamos da circulação sugerida por esse modelo analítico, estamos dizendo que essa política está se movimentando em diferentes contextos, difundindo-se de forma variada, como uma política que se move em ciclo.

A ideia de ciclo rompe com os “verticalismos e a determinação do Estado na definição das políticas” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p.26) e concebe a interferência da atuação de diferentes atores na sua produção e implementação. Ela nos ajuda a compreender os “processos que se estabelecem, quando as políticas migram de um contexto a outro ou quando os discursos pedagógicos se constituem; e ajuda, também, no entendimento das (des)coleções híbridas formadas no curso desses movimentos” (OLIVEIRA, LOPES, 2011, p. 21).

Procuramos observar se e como essa política migrou para os textos dos guias de estudo dos cursos, que discursos pedagógicos foram produzidos a partir desse processo, quais dos seus elementos sobressaíram, que modificações ocorreram na produção desses novos textos.

Tiveram importância, em nossa análise, os textos dos projetos e criação dos cursos e dos seus guias de estudo. Eles foram vistos como textos em que a política curricular foi reinterpretada e significada, contribuindo para que ela se mantivesse ativa e circulando.

Como o ciclo não tem origem e nem fim, para verificarmos a circulação dessa política curricular (PCN), analisamos os materiais dos cursos, avaliando a influência do contexto em que a política e esses cursos foram elaborados, além da produção acadêmica sobre currículo e formação de professores.

Consideramos, também, que a visão que os elaboradores dos guias de estudo tinham sobre as mudanças e políticas educacionais, formuladas na década

de 1990, impactaram sobre a interpretação e os recortes que fizeram na produção do material didático dos cursos.

Eles também foram influenciados pela produção dos especialistas na área, suas concepções e as diferentes visões que tinham sobre currículo, formação de professores e emprego da EAD na educação.

No processo de apresentação das orientações dos Parâmetros, tanto o pensar quanto o discurso sobre essa política poderia estar mudando, através da interpretação que os professores fizeram do seu texto. Ao elaborarem a proposta de formação dos cursos e os seus materiais didáticos, eles executaram diferentes ações que envolveram “a resolução de conflitos e acordos sobre imperativos, valores e interesses” (BALL, 2009). Produziram textos que já são interpretações de outros textos que também serão interpretados pelos professores que estão sendo formados, gerando outros textos e práticas.

Ao adotarem as orientações dos PCN na produção dos textos dos guias de estudo, os professores desenvolvem práticas que contribuem para a propagação das orientações dessa política e para a adesão às propostas que apresentam. Os PCN, dentre os seus objetivos, pretendiam atuar sobre a formação dos professores, preparando-os para desenvolver uma prática baseada em suas orientações. Daí a importância de saber se estão conseguindo fazer isso, quais foram as adaptações e/ou transformações sofridas nesse movimento de se fazer, influenciados pelo contexto global, nacional, local, institucional e pessoal dos que os colocam em prática.

Desde a sua formulação inicial, foram elaborados vários materiais, revistas, artigos, promovidas capacitações para apresentar e preparar os professores para trabalharem com a política, para que tivessem, nas palavras de Ball (2009), condições de adaptar a “fantasia das políticas” à “realidade das escolas”. Esse mesmo processo ocorrerá com as orientações da política apresentadas nos guias de estudo dos cursos de formação analisados.

Ball (2001) afirma que as políticas podem desaparecer com o tempo. Todavia, a análise dos materiais dos cursos demonstra não ser esse o caso dos PCN. Movendo-se através do tempo e se integrando a outras políticas e práticas desenvolvidas pelos professores, estão conseguindo alcançar seu objetivo de orientar as escolhas curriculares feitas pelos sistemas de ensino e escolas.

Estudos anteriores¹⁰² realizados por membros do nosso grupo de pesquisa já evidenciaram que a formação dos professores é vista como fator importante para a disseminação de uma proposta curricular. Ela é apresentada como condição para que os professores se apropriem criativamente das orientações curriculares e se tornem aptos para colocá-las em prática. A formação é tida como essencial para que os professores consigam ler, interpretar e formular uma proposta curricular para sua disciplina ou para a escola. Realizar essa última tarefa é condição de autonomia pedagógica.

Quando iniciamos nossa análise sobre a presença das orientações dos PCN nos materiais dos cursos, partimos da compreensão, apresentada por Ball (2009, s/p), de que eles eram uma política que se movimentava a partir da atuação das pessoas que a colocam em prática. Estando em um processo de se fazer constante, seus discursos eram interpretados e abriam possibilidades para o pensar sobre o currículo. Mas compreendíamos que os professores que estavam sendo formados pelos cursos só teriam condições de interpretá-los, se conhecessem o seu texto, tivessem condições de agir sobre ele e de traduzi-lo em práticas.

Quando os PCN foram elaborados, seus formuladores tinham ideias e um consenso formado sobre a formação e os objetivos que pretendiam alcançar. Quando começaram a ser lidos e utilizados pelos professores e alunos do curso, eles passaram por um processo de representação, apropriação e reconstrução de seus textos e sentidos.

A análise dos textos permitiu que verificássemos que as orientações dos PCN eram mais claramente apresentadas no curso da UNIRIO do que no da UFES. No primeiro, encontramos uma quantidade expressiva de citações diretas de seu texto e o estudo do conteúdo dessa política. Em ambos os cursos, porém, isso ocorre de forma híbrida. Híbrida no sentido de ser algo novo, gerado a partir da combinação de várias influências.

Lopes e Macedo (2011, p. 253) sinalizam que as recontextualizações são inerentes ao processo de circulação dos textos, processo no qual múltiplos contextos atuam. Elas podem, até mesmo, provocar mudanças nos seus objetivos, para que se adaptem aos novos consensos formados pelos atores no tempo e no contexto em que esses materiais são utilizados.

102 Teixeira *et al* (2004); Teixeira *et al* (2008).

Os PCN e os textos dos guias de estudo dos cursos tentam legitimar uma determinada concepção de currículo e de formação, possuem uma seleção de conteúdos e metodologias sobre os quais pretendem obter um consenso, para que consigam alcançar seus objetivos.

Lopes e Macedo (2011, p 251) afirmam que a escola, e aqui empregamos o termo escola referindo-nos aos cursos de formação de professores, tem autonomia para selecionar e organizar o conhecimento escolar e que a estabilidade de seu currículo está além do controle do Estado. Dessa afirmação, inferimos que, quando os cursos adotam as orientações dos PCN, escolhem concretizar o objetivo dessa política de influir sobre a formação de professores.

Pelo menos nesses dois casos, podemos deduzir que a expectativa em relação ao público que a política pretende atingir (principalmente professores) parece estar sendo alcançada. Eles são apresentados nos cursos como a referência oficial para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas e organização das atividades de ensino.

Nesta pesquisa, observamos o discurso que os cursos apresentam sobre essa política e sua adoção. Como destaca Ball (1999, p. 313), “estamos sempre operando dentro do discurso”, sendo por ele limitados. Nossa análise permitiu verificar que as orientações dos PCN têm sido apresentadas como referência para o desenvolvimento do trabalho do professor (principalmente na UNIRIO).

No curso da UNIRIO, os Parâmetros Curriculares Nacionais são citados como uma norma legal que objetiva provocar mudanças na Educação Básica para atender à demanda da sociedade (FUND. II, v. 2, p. 157) e como exigência da Constituição Federal e do Plano Decenal de Educação que atribuíram ao Estado a obrigação de elaborar “parâmetros claros, capazes de orientar o ensino, melhorando a qualidade da educação em nosso país” (FUND. II, v. 2, p. 158).

Dentre as características citadas dos PCN, o curso enfatiza que eles são abertos, permitem adaptações às características locais, devem ser utilizados pela equipe escolar para desencadear a discussão sobre a proposta educativa da escola e os planejamentos de aula. O curso também destaca que eles constituem uma proposta integrante do ensino, que objetiva desenvolver habilidades e destrezas necessárias para a aprendizagem constante e aquisição de valores e atitudes fundamentais para o convívio social. Dizem, também, que são inovadores ao proporem a sistematização do ensino tendo como base os temas transversais.

Os textos dos guias de estudo da UNIRIO podem ser classificados como polifônicos, no sentido de serem resultado da negociação de diferentes vozes, textos, ideias e perspectivas dos seus vários autores. Esses professores, vinculados a diferentes instituições de ensino, que faziam parte de diversas comunidades epistêmicas e disciplinares, reuniram-se para elaborar esse material que resulta da conjugação de suas experiências, interesses e conhecimentos com a proposta de formação do curso.

Nesse processo de negociação de conteúdos e sentidos, eles se sustentaram nas orientações dos PCN para apresentar os objetivos do ensino fundamental, as competências que os alunos deveriam desenvolver durante a sua escolarização e os conteúdos que precisariam ser trabalhados em cada área de conhecimento. Também os utilizaram para embasar a proposta de utilização das novas tecnologias na educação e a de formação ética.

Eles se ampararam nas orientações dos PCN para indicar como os professores deveriam atuar, que conteúdos e procedimentos precisariam trabalhar e as competências que se esperava que os alunos desenvolvessem. Vemos que eles estão preparando os professores para atuar na escola, tendo como referência os PCN. Os professores estão sendo formados para entender o texto dessa política e para agir sobre e com base nela.

Já os textos dos guias de estudo da UFES podem ser classificados como monofônicos. Cada guia de estudos foi escrito por um ou por poucos professores, sem articulação com outros textos do curso. Na análise dos materiais didáticos, observamos que, embora os professores tenham elaborado seus textos tendo como referência os eixos articuladores da formação que o curso pretendia oferecer, notamos não ter havido uma articulação entre os textos produzidos por eles.

Não observamos a existência de um processo de produção coletiva e colaborativa dos textos. Apesar de defenderem uma proposta de organização interdisciplinar do ensino, os autores dos guias de estudo não conseguiram desenvolver um trabalho comum, em que houvesse, como definido por Fazenda (2002), uma interação entre as disciplinas para compreensão do mundo.

No projeto de criação desse curso, vimos a afirmação de que a disposição disciplinar do curso se dava apenas para efeito pedagógico, com a intenção de facilitar a aprendizagem do aluno e não equivaleria a uma disciplinarização. Entretanto, na prática, não parece que tenha sido isso que aconteceu.

Essa produção individual dos guias dos textos dos guias de estudo do curso teve reflexos sobre a apresentação das orientações dos Parâmetros. Observamos que os autores dos guias de didática apresentaram algumas das orientações dos PCN por intermédio do trabalho de outras fontes. Ao invés de se apoiarem no texto da política, valeram-se de proposições apresentadas em livros de didática para versarem sobre os conteúdos e procedimentos que deveriam ser adotados pelos professores no exercício de sua prática.

O curso da UFES possui um discurso de formação baseado na compreensão de que os oprimidos precisariam conhecer os conhecimentos acumulados historicamente para terem possibilidade de reverter sua condição de opressão. Mas, quando se exime de apresentar aos estudantes o texto dos PCN, pode não estar contribuindo para a superação da opressão que essa política possa causar e para a preparação dos professores para lidar com esse documento na escola de forma emancipada. Consideramos que, com isso, o curso acaba negando aos seus cursistas o conhecimento sobre o texto dessa política oficial que seria, de acordo com a proposta de formação do curso, condição para superação da sua opressão.

No entanto, a produção dos guias de estudo dos cursos não foi influenciada apenas pelas preferências, experiências e conhecimentos dos professores que elaboraram seus textos. Existia, empregando os termos de Ball (2009), uma tensão entre as suas dimensões micro e macropolítica que traziam outras vozes que, também, foram ressignificadas na produção desses textos.

No contexto em que foram produzidos, havia ideias circulando, que influenciaram a sua formulação e a definição de seus objetivos. Eles, também, são fruto de um contexto político, cultural e social e trazem consigo o “espírito da época”. Devem ser entendidos como produto de um tempo e de um contexto e não apenas como resultado da ação de uma pessoa ou de um conjunto de pessoas.

Essas vozes representam o “espírito de uma época”. Mesmo que o curso da UFES não tenha citado literalmente os textos dos PCN, ele evidencia elementos de um discurso daquele momento que também aparece nos textos desse documento. A despeito de não mencionarem o texto da política, eles acabam sendo elemento de propagação de suas ideias.

É preciso destacar, ainda, que os textos da UFES foram elaborados pelos professores que atuavam no curso presencial da instituição. Esses professores estavam em um processo de aprender, de experimentar “fazer” educação a

distância. Já o curso da UNIRIO emergiu associado a um Consórcio, formado por diferentes instituições de ensino, que se articularam para pensar e propor um projeto de formação comum. Eles compartilhavam conhecimentos, experiências e tecnologias constituindo uma rede de formação.

Como textos políticos, os PCN são textos de ação. Os cursos selecionados para este estudo deram suas respostas (podemos dizer que positivas) a este texto. Como Ball (1994) destaca, a política não se consolida de forma linear, daí a ideia de hibridação. Ela é confrontada com outras políticas, com os propósitos, valores e experiências dos que leem e utilizam seu texto e com as condições reais nas quais esses cursos de formação funcionam. Os textos dos PCN foram recriados e algumas de suas orientações conseguiram se legitimar mais do que outras. Dentre elas se destacam:

a) A ênfase na aprendizagem construtiva, crítica e reflexiva. Os materiais tentam legitimar ideias, um ideal pedagógico de formação dialógica, reflexiva e crítica que supõe a formação de um professor crítico e reflexivo com base na ação-reflexão-ação orientada pela pesquisa. Como os PCN, os cursos pronunciam que só se aprende e se exerce os direitos por meio da sua prática.

Eles propõem que os professores desenvolvam um trabalho reflexivo e crítico. Para tanto, indicam uma série de atividades com situações-problema que estimulariam a participação e o comprometimento dos professores com esse projeto prático de formação. Defendem que professor deva ter uma formação embasada na pesquisa vinculada às suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestional de sua prática.

Os cursos acentuam o papel profissional do professor que implicaria a reflexão sobre suas condições de trabalho e sobre sua atuação, buscando intervir qualificadamente sobre ela como o intuito de transformá-la. Assim como os PCN, sinalizam que, através de sua vontade e pela pesquisa, os professores poderão tornar a escola um espaço aberto para o atendimento das demandas sociais.

Bem como os PCN, os cursos acodem à possibilidade de a escola levar a transformação da realidade a partir dos questionamentos feitos pelo professor, destacando a sala de aula como um espaço de conflito e de negociações. Entretanto, diferenciam-se dos Parâmetros, ao não acentuarem que essa prática reflexiva deve “contaminar” toda a escola, coletivizar responsabilidades e não individualizá-las, como apresentam.

b) A relação entre teoria e prática e a mediação do professor.

Independente do termo que utilizam para definir o professor crítico, reflexivo, pesquisador, os cursos buscam apresentar um projeto de formação que tenta associar a teoria e a prática.

Reafirmam a necessidade de relacionar a teoria e a prática, a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos professores. Veem a pesquisa como uma tarefa cotidiana que conduz a uma inovação intelectual capaz de realizar mudanças sociais.

Indicam, como os PCN, que essa prática implica a revisão das metodologias de pesquisa. Elas requerem abordagens que considerem o professor e os alunos como sujeitos que analisam, refletem e agem durante e na pesquisa. Nos cursos, essa perspectiva acompanha e/ou vem acompanhada da produção e da divulgação de pesquisas baseadas em histórias de vida, memória, estudos de caso, grupo focal, estudo do cotidiano¹⁰³.

Assim como os Parâmetros, eles não trazem receitas de novas práticas. O que propõem é que os professores tenham uma formação e uma atuação que os auxiliem a repensar e a duvidar da sua prática, das suas certezas, reconhecendo, aceitando e assumindo os limites de sua atuação.

Os professores são chamados a se interrogar sobre a condução do trabalho que desenvolvem, a arriscar novas estratégias de interação com o que está dado, dispondo-se a conviver com novas perspectivas de conversa e experimentação, com diferentes formas de perceber e interagir com o conhecimento, o mundo e as pessoas.

Bem como os PCN, os cursos mostram apresentar o professor como mediador que expande as possibilidades de construção de conhecimento pelos alunos. Como aquele que enfatiza o que já sabem, dando a oportunidade para que participem mais ativamente do processo de ensino aprendizagem.

Os textos indicam que os professores confiem na capacidade de aprender dos alunos, adotem uma postura de mediadores da aprendizagem e que concebam os alunos como sujeitos autônomos, capazes de aprender. O repensar desse papel

103 Sobre esse movimento, ver trabalho de Dickel (1998).

do educador implica o repensar o papel da escola que legitima e estimula a desigualdade e da própria sociedade que domina e exclui.

Igualmente, os cursos também defendem a configuração de um novo papel e da autoridade do professor que passa a ser visto com um mediador e incentivador da aprendizagem dos alunos. A autoridade docente passa a ser mediada pela capacidade que eles têm de estimular e motivar a aprendizagem dos alunos.

c) Formação do cidadão emancipado tendo a realidade dos alunos como base para a aprendizagem. Novamente como os PCN, os cursos apregoam que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados como fator de propulsão da aprendizagem.

Evidenciam diferentes metodologias e recursos que permitiriam dinamizar a interação. Indicam que o professor deve buscar atrair a atenção dos alunos, utilizando os seus conhecimentos, costumes e valores para construir novos conhecimentos que seriam incorporados ao que eles já sabem.

Como propõem os PCN, os cursos orientam e tentam consolidar uma prática pedagógica de formação de sujeitos emancipados a partir da ação contextualizada sobre objetos. Indicam que a prática educativa se fundamente na resolução de problemas concretos, no uso das novas tecnologias, de jogos e brincadeiras.

Como os PCN, asseguram que a interação seria a base para o exercício do pensamento e construção do conhecimento e que a aprendizagem seria favorecida por processos cooperativos e colaborativos que intensificariam o desenvolvimento.

Sinalizam que o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisões se retroalimentam e que a aprendizagem deve direcionar-se para a promoção do aprender a aprender. Finalmente, evidenciam a importância do uso de projetos de trabalho interdisciplinares e de o professor atuar como mediador da aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizando a diversidade e a integração dos saberes.

d) A defesa da pluralidade cultural. Como os PCN, os cursos indicam que a educação para todos se fundamenta no reconhecimento e na convivência com a diversidade e com todos os tipos de diferenças (sociais, culturais, físicas, sexuais, religiosas etc.).

Discursam sobre a defesa da busca pelo atendimento de todos, independentemente das suas particularidades, sendo essa prática acompanhada do entendimento dos efeitos da desigualdade social sobre essa diferença e que dela

resulta. Assumem uma preleção pela inclusão cultural e social, de recuperação de dívidas históricas de garantia de acesso aos direitos e de oferecimento de educação para a variedade dos alunos, pautadas em atitudes de cooperação e de interação. A UNIRIO também dá destaque para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais.

e) Proposta de educação interdisciplinar e de ciclos de formação. Os cursos analisados indicam que na educação fundamental se deva buscar superar a fragmentação dos conteúdos em disciplinas e séries anuais, considerando a diversidade e os processos individuais de aprendizagem.

Como indicam os PCN, os cursos propõem que os conteúdos das diferentes áreas sejam trabalhados de forma interdisciplinar. Para responder às demandas advindas dessa organização e de desenvolvimento dos alunos, o curso da UNIRIO indica a organização do ensino em ciclos de formação. De acordo com o guia, os ciclos respeitam o tempo de desenvolvimento dos alunos e exigem alterações na organização dos tempos e espaços da escola, da forma como se avalia, da relação estabelecida entre professores e alunos. Tem como foco a central a aprendizagem de todos.

Para além dessas convergências de orientações, notamos uma tentativa dos produtores desses documentos, tanto dos guias de estudo dos cursos quanto dos próprios PCN, de organizarem propostas, sejam elas “alternativas” ou “governamentais”, de formação que dessem conta de responder às demandas presentes no período em que foram elaborados

Observamos que os Parâmetros têm sua trajetória passando pelos cursos de formação que estudamos. Nesse processo de construção das propostas de formação dos cursos, mais do que a apropriação de uma determinada política (PCN), observamos o que já havia sido sinalizado como objetivo dos PCN: um processo de resignificação das orientações governamentais oficiais. Ele está baseado nos conhecimentos pessoais e profissionais dos professores produtores dos guias de estudo, no contexto de atuação e formação dos professores-alunos do curso e na associação dessas experiências com o uso das novas tecnologias.

Para responder à determinação da LDB de oferecimento de formação superior aos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos, empregando o termo de Ball (2001), um “aninhamento” entre essa política curricular e a política de formação de professores. Tendo como referência os

cursos analisados, vemos que elas interferem uma na outra, entrecruzam-se, ligam seus significados e contribuem para a sua disseminação em vários contextos e para mantê-las em circulação.

Na introdução desta pesquisa, afirmamos que, na análise dos materiais didáticos impressos, tínhamos a intenção de pesquisar: a) se havia referência aos PCN nesses materiais e a forma como o seu conteúdo era exposto aos professores nos guias de estudo dos cursos de formação inicial a distância; b) se os PCN eram apresentados como obrigatórios ou não e o que se dizia sobre como se deu seu processo de elaboração; c) como figuravam as orientações para a organização do Ensino Fundamental e para os diversos conteúdos de ensino e como eram tratados os temas transversais; d) qual era o perfil de atuação esperado do profissional formado com base nas orientações curriculares propostas pelos cursos de formação; e) se os PCN figuravam na bibliografia dos materiais didáticos dos cursos.

Apesar de algumas dessas questões já terem sido evidenciadas durante o texto, vamos retomá-las com a intenção de apresentar uma síntese final para esta pesquisa.

a) Em relação aos PCN, não constatamos uma utilização significativa de seu texto como referência para a construção dos textos apresentados nos guias de estudo do curso da UFES. Já os guias de estudo da UNIRIO citam fragmentos desse documento para justificar e avaliar conceitos e propostas didáticas apresentadas nos guias. Contudo, a análise dos materiais didáticos utilizados pelos cursos permite afirmar que as orientações dos PCN estão presentes, sendo disseminadas pelos dois cursos.

b) Nos guias de estudo da UFES não encontramos referências sobre o processo de elaboração dos Parâmetros. No curso da UNIRIO, isso aparece em um dos guias de estudo de Currículo.

c) Os dois cursos propuseram que os currículos escolares fossem organizados de forma interdisciplinar, integrada e global, encaminhando-se para a concretização de um projeto educativo que levasse à formação do sujeito emancipado, transformador do mundo. A contextualização do conhecimento, a pedagogia de projetos e a resolução de problemas são apresentadas como base para estruturação dos currículos. Os temas transversais, só citados nos guias de estudo da UNIRIO, são apontados como uma inovação que deve ser abordada e

vivenciada nas atividades de ensino de todas as áreas de conhecimento e nas relações estabelecidas na escola.

d) O professor é tido como mediador da aprendizagem dos alunos, devendo agir a partir da criação de situações-problema que os desafiem. Espera-se que atue de forma dialógica, participativa, ativa, crítica, estando preparado para lidar com as novas tecnologias e para a continuidade dos estudos. Almeja-se que desenvolva pesquisas, trabalhos em grupo que estimulem a discussão de temas sociais e de fatos relacionados à realidade dos alunos e que promova a inclusão digital. Para isso, precisaria estar disposto a refletir e analisar constantemente sobre suas decisões.

e) Os PCN não figuravam nas referências bibliográficas dos guias de estudo da UFES, mas aparecem nos guias de estudo da UNIRIO.

Esses cursos apresentam novas propostas e/ou formas de pensar a organização, o papel dos alunos e professores no processo de aprendizagem. Essas novas propostas originaram-se da necessidade de resolver problemas concretos e situações de conflito que colocaram em xeque as verdades estabelecidas e as práticas consolidadas.

Na análise da presença dos PCN nesses materiais, pudemos ver que essa política curricular não é e não deve ser interpretada, como já destacado por Ball (2009), como uma política que é feita em um contexto e implementada em outro. Percebemos os atores fazendo a política, entendendo-a, escrevendo-a, agindo, discutindo e intervindo em sua trajetória.

Apreendemos acontecer o movimento assinalado por Ball, na entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2006, p. 307), de que, dentro do contexto da prática, podemos ter o da influência e da produção do texto, de tal forma que “o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação.” Talvez por esse motivo suas orientações tenham ganhado destaque nos guias de estudo do curso.

Percebemos, ainda, as disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática de produção dos textos dos materiais didáticos dos cursos. Foram feitas diferentes interpretações do discurso oficial e da “produção acadêmica”, para tentar produzir um texto “consensual” sobre currículo e formação de professores que pudesse ser apresentado nos guias de estudo.

Também identificamos a existência do “contexto de produção de texto dentro do contexto de prática”, na medida em que os guias de estudo dos cursos foram produzidos para ser utilizados como instrumentos de formação, de preparação para a prática.

A incorporação e a “bricolagem”, pelos cursos, dessas diferentes visões sobre currículo e formação originaram propostas de formação idealizadas que, muitas vezes, divergem e/ou não são condizentes com as suas realidades práticas de implementação.

Essas propostas ainda não conseguem vencer o antagonismo e o dualismo presentes na produção dessas áreas que costumam empreender análises confrontando projetos governamentais e “projetos democráticos” que, geralmente, possuem grande dificuldade de execução.

Finalizamos esta pesquisa esperando que, a despeito dos seus limites, de alguma forma tenhamos contribuído para a discussão sobre a inter-relação entre a política curricular e de formação de professores. Estamos certos de que muito ainda precisa ser pesquisado, especialmente no que se refere aos processos de prática, resignificação e avaliação dessa política.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; GALVÃO, V. S.. Novos paradigmas e perspectivas educacionais: o papel político do Fórum Paulista de Formação de Professores das Séries Iniciais. In: PINHO, S. Z. de Pinho. (Org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009, v., p. 163-177.
- ABRAMOWICZ, A, LEVCOVITZ, D., RODRIGUES, T.. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pró-Posições**. UNICAMP: v.20, n.3(60), set./dez. 2009. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=EmCorPjch9YC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 01 fev. 2012.
- ABRANCHES, M.. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R.. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, vol. 27, n. 96 - Especial, out, 2006, p. 819-842. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- AGUIAR, M.; SCHEIBE, L.. A Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, vol. 20, n.68, 1999, p.220-237.
- ALARCÃO, I.. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, A. M. B.. A implantação dos ciclos no Ceará - O dilema de reformas induzidas. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, 2007, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/26.pdf. Acesso em: 01 jan. 2008.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: **VI Congresso Ibero-americano de Informática na Educação** - Espanha. 2002. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBE.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.
- ALVES, F.. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai./ago. 2008, p. 413-440.
- ALVES, M. P. C.. O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. et al. (org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 161-180.

ANDRADE, R. R. M.. Pesquisas sobre Formação de Professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes30ratrabalhosGT08-3165--Int.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2009

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, dez, 1999, vol. 20, n. 68, p.301-309.

ANDRIOLI, A. I.. As políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/013_rea.htm. Acesso em: 09 jan. 2009

ANFOPE. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>. Acesso em: 01 mai.2007.

_____. **Considerações das entidades nacionais de educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 14 abr. 2005^a, mimeo.

_____. **Documento das entidades sobre a Resolução do CNE**. ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Brasília, abr. 2005b. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em: 10 out. 2005.

_____. **I – 1998 – 15 anos de movimento**. A trajetória da ANFOPE. 1998. Disponível: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html#princ>. Acesso em: 09 abr. 2007.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 2, mai/jun./jul/ago, 1996, p. 85-92.

APPLE, M.; BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARELARO, L. R. G.. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, vol. 26, n. 92, - Especial, out. 2005, p. 1039-1066. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS. M. M; HADDAD, S. (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate –** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AROSA, A. de C. C.. “Escola de Cidadania”: uma análise sobre a implantação da política educacional de Niterói. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5332--Res.pdf>

Acesso em: 10 jan. 2008.

AZANHA, J. M. P.. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP: FEUSP, v.30, n.2, maio/ago, 2004, p. 369-378.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mimeo, s/d.

AZZI, S.. Avaliação Escolar: desafio da educação. In: **Coleção Veredas**. Módulo 6 – v. 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

MAINARDES, J. MARCONDES, M. I.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BALL, S.; BOWE, R.. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Curriculum**. v. 1, n. 2, 1998, p. 105-131

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **Ciclo de políticas/ Análise de políticas**. In: Palestra concedida ao Grupo de pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, nov 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 13 abr. 2010

_____. MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, E. S; SOUSA, S. Z.. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p. 11-30.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, 2003, pp. 91-110. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>. Acesso em: 04 mai. 2012.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996, 5vol.

BECKER, F.. O que é construtivismo? **Revista de Educação**. AEC, Brasília, DF, v. 21, n. 83, 1992, p. 7-15.

BENAKOUCHE, T. Educação a Distância (EAD): uma solução ou um problema? **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**, Petrópolis, RJ, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>. Acesso em: 10 de jan. 2011.

BERNARDES, B.. **MEC lança livros para orientar professores**. Folha de São Paulo. Sucursal de Brasília, 1997, p.3-3.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003, p. 75-110.

_____. **Class and pedagogies: visible and invisible**. London: Routledge, . v.3 revised, v.4. 1975/1977/1990.

BERTICELLI, I. A.. Currículo Tendências e Filosofia. In.: COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001, p. 159-176.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A.. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v.32, n. 80 set. 2002, p. 371-38.

BORGES, M. K.. Educação a Distância: O que pensam os estudantes dos cursos de Pedagogia?. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3134--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRANDIM, M. R. L.; SILVA, M. J. A. da. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. n. 1: jan/jun. 2008, p. 51-66.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.. Acesso em: 01 de out. de 2010.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 05 jun. de 2008.

_____. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998**.. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm. Acesso em: 05 jun. de 2008.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. **Portaria Nº 4.361 de 29/12/2004**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 66/67, 30 dez. 2004. Seção 1.

_____. **Decreto nº 5.773 de 9/05/2006**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 01 abr. 2010.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 01 abr. 2010.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31,

_____. **Parecer CNENº 115/99, de 10/8/1999**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1999. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0601-0607_c.pdf . Acesso em: 02 abr. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8/5/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Seção 1.

_____. **Projeto de Minuta de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, mar. 2005. Brasília: CNE, 2005a.

_____. **Parecer (versão 18)**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005, set. 2005b.

_____. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 dez. 2005. Brasília: CNE, 2005c.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov., 1995.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria nº 301**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998.

_____. **Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC, 1999

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 vol.

_____. **Portaria Nº 4.361 de 29/12/2004**. (LDB). , Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 66/67, 30 dez. 2004. Seção 1.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08/06/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/Seed, 2007.

BRASIL, ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2008**. Brasília: MEC/ Inep, 2009. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRZEZINSKI, I.. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 20, n. 68, dez., 1999, p.80-108.

_____. A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhosencomentados/trabalhoencomentado%20qt08%20-%20int.pdf> . Acesso 04 jun. 2009

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 1 ed. São Paulo - SP: Cortez, 2008a, v. 1, p. 167-194.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramento em 10 anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 1 ed. São Paulo - SP: Cortez, 2008b, v. 1, p. 195-219.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 29, n.105, dez., 2008c p.1139-1166.

BURITY, J.. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, mai/ago 2010, v. 11, n. 22, p. 07-29. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&opviewFile&path\[\]=640&path\[\]=579](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&opviewFile&path[]=640&path[]=579). Acesso em: 01 jan. 2011.

CAMARGO, A. M. de. As políticas curriculares e suas repercussões nos cursos de graduação na contemporaneidade. In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares, Florianópolis, SC. **Arquivo de eventos**, 2008, Brasil.

CAMARGO, A. M. M. de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1763--Int.pdf>. Acesso em: 01 jan 2008

CAMPOS, M. M.. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, n. 68, dez, 1999, p. 126-142.

CANEN, A.; ARBACHE, A.P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre – RS, v. 26, n. 1, 2001, p. 161-181.

CANEN, A.. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**, v.25, nº2, 2007, p. 91-107. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2012.

CASTRO, C. A.. Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007,

Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-2939--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CEAD/UFRJ. **Curso de licenciatura de pedagogia do consórcio CEDERJ**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.unirio.br/cead/distancia_pedagogia.html. Acesso: 14 set. 2011.

CEVIDANES, M. E. F. **A educação a distância**. s/d. Disponível em: http://www.prograd.ufes.br/seminario/seminario_1/prog_seminario/texto-EAD.doc. Acesso em: 10 jan. 2012.

COLL, César et al. **O Construtivismo na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. Cortez, 2011, p. 198-201.

COSTA, C. J.. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 2007, v. 15, n. 2, p. 09-16. Disponível em: <http://www.br-e.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53>. Acesso em: 05 jan. 2012.

COSTA, L. C. da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, SP, v. 11, n. 1 (17), p. 49-79, 2000. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/%2817%29lucia_cortes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2012.

CUNHA, L. A.. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, São Paulo, 1996.

CUNHA, S. L. S.. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, SP: **Sociedade Brasileira de Física**, v.28, n.2, abr./jun. 2006, p. 151-153.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, n. 08 mai/jun/jul/ago 1998, p. 72-85

DIAS, R. A.. A Educação a Distância Em Movimento: interação e interatividade em cursos online. **Dissertação** – UCP, Petrópolis/RJ, 2006.

DIAS, R. E.. Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. **Dissertação**. UFRJ, RJ, 2002, 161p.

_____. Competências no Discurso Oficial da Formação de Professores no Brasil. **Datagramazero**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, 2003, p. 1-11.

_____. ; LÓPEZ, S. B.. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul/dez 2006, p.53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012

DICKEL, A.. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. e M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

DUARTE, N.. **Vygotsky e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana**. 04. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EFFTING, M. A. de O.. Material didático impresso em EAD: ferramenta que se estabelece. **X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Mar del Plata, 2010. Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/153.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J.. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 2, set. 2009, p.178-203.

FAZENDA, I. C. A.. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed. 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, 1999, p. 22-47.

FERETTI, C. J.. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, v. 23, n.81, dez, 2002, p.299-306.

FERNANDES, C. A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI. 2003. **Tese Doutorado** Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, C.; FRANCO, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 55-68.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. **Impacto das políticas de não-repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4ª série: modelagem multinível**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2002.

FORUMDIR. **Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2005a. Mimeo.

_____. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Pedagogia. 2005b. Mimeo.

_____. **Proposta reformulada pelo FORUMDIR, a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió, sobre a Minuta do Projeto de Resolução do CNE.** 2005c. Mimeo.

FRANGELLA, R. de C. P.. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2008.

FREITAS, D. N. T. de; BRITO, V. M. de. Avaliação da efetivação do direito à educação: principiando pelas normas constitucionais. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos.** Disponível em: Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2777--Res.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2008.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 20, n. 68, dez 1999, p.17-43.

_____. Formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. Especial, 2002, pág. 301-328.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2008.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 57-186.

_____.; BARRETO E. de S.. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Relatório de Pesquisa**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GOMES, C. A. G.. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan. /fev. /mar./abr., n. 25, 2004, p. 39-52.

GOODSON, I.. Compreendendo o currículo: a alienação da teoria curricular. In: GOODSON, I.. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 45-64.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, F.. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMAN, J.. **Avaliação Mediadora: uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IMBERNON, F.. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IPEA, Políticas sociais - acompanhamento e análise. **Edição Especial IPEA**, 2007, 377p. Disponível em: http://www.blogdoalon.com/ftp/BPS_13_completo.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2012.

JACOMINI, M. A.. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, set./dez. 2009, p. 557-572.

KUENZER, A. Z.. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, vol. 20, n. 68, dez., 1999, p.163-183.

LAWINSCKY, F. M.; HAGUENAUER, C.. Análise das ferramentas da plataforma MOODLE do LATEC/UFRJ segundo a abordagem sistêmico relacional de interação. 17º Congresso Internacional da ABED, 2011, **Arquivo de evento**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/150.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

LEITE, C. M. F.. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002, 300p.

LEITE, M. T. M.. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos**. 2008. Disponível em: <http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

LEITE; B. S.; LEAO, M. B. C.. A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de Ciências, **EnsinoTec**, 2009. Disponível em: <http://ensinotec.com/publicacoes/A%20Web%202.0%20como%20ferramenta%20de%20aprendizagem%20no%20ensino%20de%20ciencias.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

LESSA, P. B.. Diversos Olhares sobre o Projeto Político-pedagógico da Escola Pública. 2006. **Dissertação** – UFJF, JF/MG.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ.Soc.**, Campinas, SP: Cedes, vol.27, n.96, out., 2006. p. 843-876.

_____. ; PIMENTA, S. G.. Formação dos profissionais da educação. In: LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-58.

LONGAREZI, A. M. *et al.* Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836>. Acesso em: 01 jan. 2008.

LOPES, A. C.. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 26 mai/ago, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 01 abr. 2010.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 5, n. 2, jul/dez 2005a, p. 50-64. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 07 set. 2009.

_____. Tensões entre Recontextualização e Hibridismo nas Políticas de Currículo. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005b, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12201int.rtf>. Acesso em: 04 Set 2010.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, jul./dez. 2006a, p. 33-52. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.com.br>. Acesso em: 07 set 2009.

_____. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 126-158.

_____.; MACEDO, E. (org.). Currículo da educação básica (1996-2002). Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Pesquisa**, 2007, 71p.

_____. ; MACEDO, E.. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

LÜDKE, M.. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 179-202.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 20, n. 68, dez 1999, p.278-298.

MACEDO, E.. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul./dez. 2006, p.98-113. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.com.br>. Acesso em:07 set. 2009.

MACEDO, L. de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, R. S.. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, A. G.; ROMUALDO, A. dos S.; LIMA M. C. G.; et al., A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. **V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, set. 2005**. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 94, jan/abr 2006, p. 47-69.

_____. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan/abr. 2008, pp. 13-29.

_____. ; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. FERREIRA, M. dos S. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates. In.: BALL, S. J. MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALLMANN E. M.; CATAPAN, A. H.. Materiais Didáticos em Educação a Distância: gestão e mediação pedagógica. **LINHAS**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 63-75, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.www2.ufmg.br/ead/content/.../9711/.../MALIMANN-CATAPAN.pdf>. Acesso em:10 jan. 2011.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA. Set. 2005. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp. Acesso em: 10 de out., 2005.

MAUÉS, O. C.. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 118, mar., 2003, p. 89-117.

MAZZEU, L. T. B.. A Política de Formação Docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Brasil.

Arquivo de eventos. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf. Acesso em: 01 jan. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**, 2005, 41p. Disponível em:

<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MELLO, G. N.. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos.** Disponível em: [http://](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08327int.rtf)

www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08327int.rtf. Acesso em: 28 fev. 2007.

MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade.**, Campinas, SP: Cedes, v. 20, n. 68, dez, 1999, p.163-183

MICHELS, M. H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In. MORAES, M. C. (org.) **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, p. 1 -12.

_____. Incertezas na prática de formação e no conhecimento docente. In. MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004, pág. 139-158.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica no Currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.) **Currículo cultura e sociedade.** São Paulo, SP: Cortez, 1995, p. 07-38.

MOREIRA, A.F.B.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Revista Educação & Realidade* v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, p. 9-22.

_____. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001, p. 11-36

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 117, nov., 2002, p. 81-101

MORETO, C.. Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no curso de Pedagogia/EAD. In: Reunião Anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos.** Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1971--Int.pdf>.

Acesso em: 20 mar. 2011.

MURTA, F.; CENTODUCATTE, O.; et al. Sonhos presentes, concretizando-se a distância. **Paidei@ - Revista Científica de educação a Distância**. Santos - SP, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.

NAGEL, L. H.. A crise da sociedade e da educação. **Revista Apontamentos**. UEM, n. 9, 1992.

NEGRI, S. de R.; SOUZA, M. I. S. de. Afinal, existe um currículo democrático?. ?. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2009, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4338--> Acesso em: 10 jan. 2010.

NICOLESCU, B.. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.elacan.com.br/Conteudo/O_Manifesto_da_Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 08 abr. 2012.

NOGUEIRA, M. A.. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, DF: Inep, ano 9, n. 46, abr/ jun. 1990, p. 48 - 59.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. n. 31, jul/dez, 2006, p. 155-170.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. (Coleção Temas da Educação).

_____. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C.. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, jan./abr. 2011, p. 19 – 41.

OLIVEIRA, D. A.. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade In. DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, E. S. G. & NOGUEIRA, M.L.L. Formando professores a distância - uma experiência do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância Te @D**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2005a.

_____. Educação a Distância e Formação Continuada de Professores: novas perspectivas. **Colabor@ Revista Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 10, 2005b.

OLIVEIRA, E. S. G. et.al., Avaliação dos Cursos a Distância da Faculdade de Educação da UERJ – uma experiência com o núcleo central das representações sociais. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. **Arquivo de Evento**, Brasília, 2007, Disponível em: http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0216_0107.PDF. Acesso: 14 set. 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, O. V.. Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertação. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12210int.rtf. Acesso em: 01 abr. 2010.

OLIVEIRA, R de F.. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, set./dez. 2009, p. 541-555.

PACHECO, J. A.. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre, SC: Artmed, 2003.

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PALANGA, I. C.. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky - a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=EmCorPjch9YC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 01 fev. 2012.

PANSINI, F.; NENEVÈ, M.. Educação Multicultural e Formação Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n., jan/Jun, 2008, p.31-48.

PARAISO, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação/UFRGS, 1994, 19, p. 95-114.

PAULA, D. A de.; PAIVA, E. E. de. Ferramentas da web 2.0 na educação à distância. **Revista Eletrônica Fundação Educacional São José**, 2ª ed. 2009, Disponível em: <http://www.fsd.edu.br/revistaeletronica/artigos/artigo16.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

PAULA, I. T., NEGRÃO, O. G. (orgs.) **A educação a distância na Universidade Federal do Espírito Santo e o Programa de Formação de Professores**. Vitória: UFES/NE@AD, v.1, 2001

PEREIRA, E. M. de A.. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In.: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

PEREIRA, J. E. D.. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, v. 20, n. 68, dez 1999, p. 109-125.

PEREIRA, M. Z. da C.; SANTOS. E. da S.. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB: Associação de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares, n.1, mar/dez. 2008, p. 65-99. Disponível em: <http://www.aepppc.org> Acesso em: 08 abr. 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAR, W.. La reconceptualización en los estudios del currículum. In: SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ G., A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989, p. 231-240.

POSSARI, L. H. V.; CAVALLI, M. L.. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O.. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001, p. 26-39.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F.. Explorando O Conceito de Interatividade: definições e taxonomias. **Informática na educação: teoria & prática**. v. 2, n. 2, 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286>. Acesso em: 08 abr. 2012.

RAINHO. R.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola juizforana: um caso de implementação dessa orientação curricular. **Dissertação de Mestrado**. UFJF. 2005.

RANCO, M. A. S.. **Educação e Pesquisa**. Apresentação. 2005, v.31, n.3, p. 439-441. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300008>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ROCHA, A. P. da. A avaliação em cursos de formação de professores a distância – UFBA. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/39.pdf. Acesso em: 20 mar. 2012.

SACRISTÁN, J. G.. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 82-113, 1995.

SANCHEZ, F. (Coord.) **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. 4. ed. São Paulo, SP: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, H. R. de M. B.; SANTOS, S. de M. B.; MOURA, T. O.. Material Didático do CESAD – UFS. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras, SE**. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/cdcoloquio/eixo_09/e9-50.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.

SANTOS, L. L. de C. P.. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação (SAEB). **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 346-367.

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2010.

SCHEIBE, L.. Currículo e formação de docentes para educação básica: as atuais determinações legais. In: Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares, Florianópolis, SC: UFSC. **Arquivo de eventos**. 2008, Brasil.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K.. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, [online] Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>. Acesso em: 13 out. 2010.

SCHÖN, D.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SEGENREICH, S. C. D.. Desafios da Educação à Distância ao Sistema de Educação Superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em Revista**. Paraná, PR: Setor de Educação Universidade Federal do Paraná, v. 28, 2007, p. 161-177.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O.. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

SILVA, A. M. C. e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes v. 21, n. 72, 2000, p. 89-109. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttet&pid=S0101-73302000000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2007.

SILVA, A. M. M.. Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2000.

SILVA, Jr., J. dos R.. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas.

Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 24, set. /out. /nov. /dez., 2003, p. 78-94.

SILVA, L. da S.; COSTA, C. S. A.. Avaliação do material didático impresso em ambiente virtual de aprendizagem –AVA/moodle, utilizando critérios de qualidade. **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas e I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação – I ANPAE/AL**. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/559.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SILVA, M. A. da. Currículo para além da pós-modernidade. In: Reunião Anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT12-2444--Res.pdf. Acesso em: 04 Set 2007.

SILVA, M. R. & ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.2, jul./dez. 2008, p. 523-550.

SILVA; T. T.. "Desconstruindo o Construtivismo". In SILVA T. Tomaz **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1994

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011**, s/d. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 01 mar. 2010.

TAVARES, J. N. T.. A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental: Os PCNs. **Dissertação de Mestrado**, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

TEDESCO, J. C.. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n.117, 2002, pp. 13-28

TEIXEIRA, B. de B.. Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2000.

_____.; FARIA, C. I. S.; et al. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais. **Relatório de Pesquisa**, 2004, 305 p.

_____. PCN do ensino fundamental: teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICH/Departamento de Ciências Sociais. **Relatório de pesquisa**, 2006, 146 p.

_____. Uma política e vários contextos: os PCN do ensino fundamental. **Inter Ciencia Place**. ano 1, n.03, dez. 2008.

_____. et al. Os PCN vão aos professores: como essa proposta curricular figura em cursos de formação de professores do ensino fundamental. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais. **Relatório de Pesquisa**, 2008, 445 p.

TEIXEIRA, B. de B.; LESSA, P. B.. Política Curricular e Processo Educativo: o que professores mineiros fazem na prática com o texto. In: CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C.. (Org.) **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

_____. Política curricular e formação de professores: os PCN no Projeto Veredas em Minas Gerais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, 2011, p. 36-53, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/teixeira-lessa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

UFES. **Programa de Interiorização na Modalidade EAD**, 2000, mimeo.

ZOTTI, S. A.. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004

ANEXOS

Anexo 01
Instituições públicas credenciadas pelo MEC

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca - CEFET/RJ
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul - UFMS
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Universidade Federal do Ceará - UFC
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Universidade Federal do Estado Do Rio De Janeiro - UNIRIO
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Universidade Federal do Rio De Janeiro - UFJ
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - UFRGS
Universidade Federal Fluminense - UFF
Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - UFRRJ
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.

Anexo 02
Instituições credenciadas pelo MEC – anos iniciais do E.F.

UFAL	Pedagogia
UFMT	Pedagogia
UFMS	Pedagogia com Habilitação Em Ed.Inf. e Séries Iniciais do E. F.
	Pedagogia
UFMG	Pedagogia
UFOP	Educação Básica com Habilitação em Anos Iniciais Do E. F.
UFPEL	Pedagogia
UFSM	Pedagogia
UFU	Pedagogia
UFES	Pedagogia
UNIRIO	Pedagogia
UFPR	Pedagogia com H. em Magistério dos Anos Iniciais do E. F. E Ed. Inf.
UFRGS	Pedagogia
UEM	Pedagogia
UNIMONTES	Pedagogia
UEPG	Pedagogia
UEMA	Magistério das Séries Iniciais Do E. F.
UDESC	Pedagogia

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.

APÊNDICES

Apêndice 01

Instituições selecionadas

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro - UNIRIO
Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 02

Instituições em que foi possível obter o material didático.

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro - UNIRIO

Fonte: Elaboração própria

TABELAS

	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
CATEGORIA Descentralização, autonomia escolar, corresponsabilização, apelo à participação.	Apresentam como princípios constitucionais a autonomia, a participação, a descentralização e a corresponsabilização.	idem	idem
	Defendem a educação como direito e como dever do Estado.	idem	idem
	São apontados como referencial para a renovação e reelaboração da proposta educativa da escola e da prática pedagógica dos professores.	idem	idem
	Sinalizam que a construção coletiva do projeto pedagógico é instrumento que favorece a tomada de decisões coletivas e a descentralização do poder na escola.	-	idem
	Afirmam que as escolas tem autonomia para elaborar e gerirem sua proposta pedagógica.	-	idem
	Indicam que o exercício da participação se concretiza com a descentralização das decisões, consolida práticas coletivas e colaborativas e o desenvolvimento da autonomia.	idem	idem
	Destacam que a comunidade deve participar da vida da escola.	idem	idem
	Propõem que os professores é quem, em última instância, interpretam e implementam as determinações legais.	idem	idem
	Recomendam que os professores articulem o aprendizado dos alunos, se articulem com os demais membros da escola e priorizem a dimensão pedagógica do trabalho educativo.	idem	idem
	Indicam que os professores devem ser preparados para gerirem a sala de aula garantindo condições de aprendizagem a todos os alunos.	idem	idem
	Sugerem que a formação e a prática pedagógica se baseiem na ideia de conflito e formação de consensos provisórios.	idem	idem
	Defendem que a formação do cidadão crítico, participativo e autônomo ocorra por meio da vivência da gestão participativa da sala de aula.	idem	idem
	Asseguram que a formação oferecida pela escola deve proporcionar um amplo conjunto de aprendizagens aos alunos para que desenvolvam sua autonomia.	idem	idem
Sinalizam que a educação deve humanizar e promover o aprendizado dos conhecimentos socialmente relevantes e dos relacionados à cultura e a realidade do universo social dos alunos.	idem	idem	

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA - Desenvolvimento no aluno de competências e compromisso com a formação para a cidadania.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Indicam que a formação para a cidadania está vinculada ao processo de democratização social e educacional.	idem	idem
	Definem a cidadania como eixo da formação escolar. Que a educação para formação de bons cidadãos é um direito e um forte fator de socialização e faz-se pelo seu exercício.	Apresentam a cidadania como um direito garantido por lei.	Afirmam que a cidadania é um direito conquistado e resultado da vivência de uma educação ética construída continuamente.
	Apresentam como um de seus objetivos a formação do cidadão crítico e participativo, por meio da vivência democrática para fortalecê-la.	Intenciona formar sujeitos críticos e participativos, por meio da vivência democrática, preparando-os para a transformação social e para a <i>felicidadania</i> .	Objetiva formar o cidadão crítico e participativo, por meio da vivência democrática.
	Afirmam que a formação do cidadão implica no domínio dos conteúdos historicamente acumulados e o desenvolvimento de competências para que consigam participar e interagir com autonomia.	Enfatiza o domínio dos conteúdos historicamente acumulados.	Enfatiza o domínio dos conteúdos associando-os ao desenvolvimento da autonomia
	Sinalizam que a formação deve se basear em um processo interativo de construção e produção de conhecimentos, encaminhando-se para o aprendizado contínuo e constante ao longo da vida.	idem	idem
	Indicam que é preciso criar condições para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para o aprendizado dos conteúdos, a compreensão do mundo e sua participação nas variadas relações sociais, políticas e culturais.	Afirma que a educação deve contemplar uma formação biológica, psíquica, social e cultural, para que a aprendizagem ocorra de forma global, contínua e cumulativa, respeitando os diferentes ritmos.	Indicam que a educação deve contemplar o desenvolvimento de competências que permitam aprendizagens permanentes e contínuas.
	Asseguram que a integração do sujeito com o ambiente social visa atender interesses, necessidades e experiências vividas pelos alunos.	Define que a integração do sujeito com o ambiente social objetiva transformar o meio social e está focada na perspectiva de construção de um projeto coletivo de transformação e mudança.	Determina que a integração do sujeito com o ambiente social visa habilitar o aluno para o desenvolvimento de uma série de competências listadas nos PCN.

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA - Compromisso político do educador para com os alunos e os resultados.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Utiliza indicadores educacionais para tentar se validar como uma política de melhoria da qualidade da educação.	Utiliza indicadores educacionais do estado para defender a necessidade de criação do curso.	Apresenta as determinações da LDB para justificar a necessidade de investimento na formação de professores
	Indicam que a democratização da escola está vinculada a democratização social para cuja mudança os professores têm muito a contribuir.	idem	idem
	Sinalizam que os professores se envolvam em processos contínuos de formação e atualização para que tenham condições de promover a educação inclusiva.	Defendem que os professores se posicionem como pesquisadores, conhecedores e questionadores de sua prática com vistas a aprimorá-la.	idem
	Indicam que a formação dos professores deve se direcionar para a incorporação de múltiplas funções na prática docente (motivador, orientador e colaborador).	idem	idem
	Esperam que os professores adquiram competências que os habilitem a fazerem bem, a mobilizarem saberes para compreenderem, refletirem e analisarem a sua prática.	idem	idem
	Indicam que os professores devem se comprometer com a formação do cidadão livre e emancipado	idem	idem
	Defendem que os professores atuem como favorecedores da aprendizagem e promotores do trabalho coletivo.	idem	idem
	Indicam que os professores devem se comprometer com a elaboração do projeto pedagógico da escola	-	idem
	Sinalizam que o uso das tecnologias e metodologias de ensino pode contribuir para o aprimoramento da prática dos professores e para a formação adequada dos alunos.	idem	idem

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA – Perspectiva epistemológica.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Indicam que a formação dos professores e dos alunos esteja baseada na imersão na prática e na utilização da teoria para refletir sobre o cotidiano com vistas a modificá-lo.	idem	idem
	Sinalizam que a atuação dos professores e a aprendizagem dos alunos se consolidam pelas relações que estabelecem na escola e na sala de aula, tendo como referência sua vivência pessoal.	idem	idem
	Embasam suas propostas de formação nas orientações teóricas e metodológicas do construtivismo.	Mescla de perspectivas: construtivista, crítico social dos conteúdos.	Há uma mescla de perspectiva, mas a construtivista é a que mais se destaca.
	Afirmam que o conhecimento deve ser construído na e pela prática.	idem	idem

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA – Perfil e valorização das competências críticas e reflexivas do professor.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Defendem a formação contínua e em contexto para os professores.	Curso criado para formar professores em exercício na rede.	idem
	Advogam que a formação dos professores deve se dar na e pela imersão na prática e por meio da pesquisa.	idem	idem
	Indicam a necessidade de associação entre a formação teórica e prática.	idem	idem
	Sugerem que os professores busquem atualização na área de conhecimento que leciona e nas demais áreas.		
	Sinalizam que as novas tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas de atualização dos professores.	Oferece uma formação baseada no uso das novas tecnologias e das ferramentas computacionais.	Instrumentaliza os professores para o uso das ferramentas computacionais e, para a adoção de uma prática de inclusão digital.
	Perfil do professor: participativo, ativo, crítico e preparado para lidar com as ferramentas computacionais.	idem	idem
	Incentivam que os professores desenvolvam projetos, atividades em grupo, resolução de problemas, jogos, atividades variadas que tenham sentido de comunicação, diálogo e exposição das descobertas.	Estimula o desenvolvimento de projetos e de pesquisas, de trabalhos em grupo e de discussão de temas sociais ligados aos conteúdos estudados.	Valoriza práticas de resolução de problemas, inclusão (digital) e de formação ética.
	Esperam que os professores desenvolvam competências que permitam a sua intervenção para a consolidação de aprendizagens e formação do cidadão.	Lista um conjunto de competências profissionais e atitudes que esperam que os professores desenvolvam.	idem.
	Propõem o desenvolvimento de competências e habilidades associada a um projeto de formação que integre o conhecimento científico, técnico e cultural.	idem	idem
Indicam que o exercício da profissão deve ser amparado por uma formação teórica, metodológica, técnica e política.	idem	idem	
Defendem a utilização de materiais diversificados para que os conteúdos possam ser tratados da forma mais abrangente possível, incluindo o uso das novas tecnologias.	Defende a consolidação da EAD e do uso dos recursos computacionais como modalidade e ferramentas principais de materialização de aprendizagens qualitativas.	idem	

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA - Organização dos conteúdos, didática e avaliação.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Trazem indicação de conteúdos para as áreas de conhecimento e ciclos de formação.	Indica os PCN como referência para seleção e organização de conteúdos a partir da citação de trabalhos de alguns autores.	Cita os PCN como referência para seleção e organização dos conteúdos
	Indicam que a seleção dos conteúdos deve articular conteúdos conceituais, atitudinais e valores como condição para a formação de um cidadão ativo.	Sinaliza que a seleção dos conteúdos deve ser feita considerando a validade do conhecimento, sua utilidade, adequação, significação, flexibilidade e adequação ao nível de desenvolvimento do aluno.	Afirmam que a seleção de conteúdos deve atender as demandas de cada uma das áreas de conhecimento e sua organização deve permitir o desenvolvimento da autonomia dos alunos.
	Propõem que os valores universais sejam trabalhados por meio dos Temas Transversais.	-	Aponta os temas transversais como importantes para que a escola considere valores gerais e unificadores.
	Indicam que as questões afetivas, emocionais, cognitivas, físicas e as relações pessoais interferem sobre a aprendizagem.	Dedica atenção à tarefa de evidenciar como ocorre a aprendizagem.	Indica que as questões afetivas, emocionais, cognitivas, físicas e as relações pessoais interferem sobre a aprendizagem.
	Asseguram que a prática educativa é fonte de informação, foco de reflexão e objeto de transformação. Propõem a formação de profissionais aptos a oferecerem uma educação adequada à diversidade de realidades e necessidades existentes em nosso país.	idem	idem
	Indicam que a formação ocorra na e para a pesquisa.	idem	idem
	Propõem que a integração dos conteúdos se dê através do intercâmbio entre as disciplinas (interdisciplinaridade).	idem	idem
	Recomendam que os métodos de ensino permitam a movimentação, criação, experimentação, operação e a construção do conhecimento a partir da realidade vivida.	idem	idem
	Apontam a sala de aula como espaço de interação e o trabalho cooperativo como base para que a interação ocorra.	idem	idem
Indicam que a avaliação tem função mediadora.	idem	idem	

Fonte: Elaboração própria

	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
CATEGORIA - Perspectiva inclusiva	Sinalizam que na formação dos cidadãos, a multiculturalidade, as diferenças e a diversidade devem se vistos como elementos constitutivos da escola.	idem	idem
	Indicam que a multiculturalidade e diversidade devem ser consideradas no processo de organização da proposta pedagógica, das práticas e escolha dos conteúdos de ensino.	Enfoca a diversidade enquanto elemento cultural. Apresenta ideias e proposição de práticas associadas ao multiculturalismo.	Defende a educação inclusiva.
	Afirmam que a aprendizagem implica no domínio do conjunto articulado e normatizado de saberes, acumulados historicamente, tendo como ponto de partida a história de vida, a visão de mundo e as narrativas presentes no universo cultural.	idem	idem
	Propõem que o projeto de formação reconheça e estude a cultura local, regional, nacional e universal e atenda as necessidades especiais dos alunos.	idem	idem
	Criticam ao etnocentrismo	idem	idem
	Afirmam que as diferenças entre os alunos são instrumentos que favorecem o enriquecimento do trabalho da escola e trazem como desafio a tarefa de romper e superar as práticas de discriminação étnicas, sociais e culturais.	idem	idem
	Apontam os professores como elemento importante para consolidação da perspectiva inclusiva como proposta educativa.	Espera que os professores assumam uma postura de pesquisadores, conhecedores e questionadores de sua prática com vistas a aprimorá-la.	Espera que os professores formem a consciência crítica dos seus alunos para que tenham condições de alterar o seu panorama social e econômico.
	Asseguram que ser inclusivo exige o trabalho de conhecimento, respeito e convivência com a diversidade de identidades, etnias, crenças, opções sexuais e pluralidade cultural.	idem	idem
	Indicam que toda comunidade escolar é desafiada a conseguir exercitar sua capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender diferentes pontos de vistas e motivações que originam certos atos.	idem	idem

Fonte: Elaboração própria

CATEGORIA - Tempo e espaço escolar.	PCN	CURSO UFES	CURSO UNIRIO
	Apresentam a proposta de ciclos de formação como uma estratégia flexível, condizente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e com a função da escola explicitados no documento.	--	idem
	Propõem uma prática interdisciplinar baseada no desenvolvimento de projetos e na pesquisa que demanda uma participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.	idem	idem
	Defendem da utilização de materiais diversificados para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.	idem	idem
	Veem as categorias tempo, espaço e lugar como interdependentes e pertencentes às diversas disciplinas e como possibilitadoras de variadas "leituras de mundo".	idem	idem
	Pressupõe a existência de um currículo flexível, de um espaço físico adequado e acessível aos alunos e a disponibilidade dos professores para trabalharem em conjunto e realizarem visitas a instituições e contextos extraescolares.	idem	idem
	Indicam que a materialidade da escola tem relevância sobre a aprendizagem dos alunos e a concretização do projeto educativo da escola.	idem	idem
	Sinalizam que o professor tem que ter disponibilidade, refletir e analisar permanente das decisões que toma. Deve agir a partir da criação de situações-problema que desafiem os alunos.	idem	idem

Fonte: Elaboração própria