

# DAS DETERMINAÇÕES PEDAGÓGICAS ÀS INTENÇÕES POLÍTICAS: PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

Marilda Pasqual Schneider\*  
Zenilde Durli\*\*

**Resumo:** A proposta deste estudo é analisar o Parecer 009/2001 que fundamenta a reforma curricular da formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Interessamos, especialmente, o segundo princípio orientador da reforma - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor - e os elementos que o compõem: a) simetria invertida; b) concepção de aprendizagem; c) concepção de conteúdo; d) concepção de avaliação. Objetivamos, pela análise desses elementos, levantar alguns pressupostos que nos permitam desnudar o caminho arquitetado para a reforma curricular da formação dos professores. Partimos da hipótese inicial de que a reforma busca adequar a formação do professor à reestruturação produtiva. É a formação do trabalhador que adquire centralidade. Essa perspectiva responde a um dilema do Estado Capitalista: dar um certo *quantum* de educação ao mesmo tempo em que controla a quantidade desse saber para que o trabalhador seja tecnicamente competente e politicamente inofensivo. Prioriza, assim, a formação prático-utilitária do professor a qual pode gerar a precarização do seu trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** formação de professores; simetria invertida; princípios da reforma.

## Introdução

As reformas educacionais dos anos 90 foram profícuas em propostas para a formação do professor. As mudanças advindas dessas propostas referiram-se tanto às questões didáticas e de conteúdo quanto às questões políticas que deveriam nortear a formação do docente. O cenário instituído gerou debates e controvérsias que se intensificaram a partir da promulgação da LDB 9.394/96, quando medidas normatizadoras foram exaradas com o intuito de reformular os cursos de formação de professores em dois âmbitos: o pedagógico e o institucional.<sup>1</sup> Estes dois âmbitos constituíram a base das mudanças que materializam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Embora consideremos que um âmbito justifica as propostas de mudança do outro, por uma questão de delimitação do objeto de estudo, interessa-nos analisar, aqui, mais profundamente, a pedagogia das diretrizes. O *corpus* documental que dará sustentação a este estudo compõe-se, especialmente, do Parecer 009/2001 e da Resolução CP/CNE 01/2002. Nestes dois documentos estão expressos os princípios orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, quais sejam: 1) a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores; 2) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; 3) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. Esses princípios são indicativos de por onde as determinações pedagógicas grassam. Daremos destaque ao segundo princípio – coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor - por entendermos estarem contidos nele alguns dos elementos-chave da nossa análise, os quais poderão tornar possível captar o rumo e a direção dada à formação do professor a partir da implantação das suas diretrizes.

No Parecer 009/2001, o princípio da “imprescindibilidade da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” é apresentado com a seguinte composição: a) simetria invertida; b) concepção de aprendizagem; c) concepção de conteúdo;

d) concepção de avaliação. Almejamos encontrar, na análise desses elementos, algumas pistas tanto da dimensão política quanto da técnica, que dão sustentação às diretrizes curriculares para a formação do professor da Educação Básica, quer implícita ou explicitamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, são normatizadas pelas Resoluções CP/CNE 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, e CP/CNE 02/2002 de 19 de fevereiro de 2002. O Parecer 009, aprovado em 8 de maio de 2001, é um dos documentos basilares destas Resoluções. Antes desse parecer ser aprovado, ele foi submetido à apreciação da comunidade educacional em vários momentos distintos: cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Entretanto, o que se pôde observar é que não houve regularidade na participação das entidades nos diferentes encontros em que o assunto das diretrizes curriculares compunha a pauta das discussões. Essa constatação nos leva a acreditar que o documento final, o que fora submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, pode não expressar o desejo e as aspirações da totalidade das entidades ligadas à educação.

O referido Parecer é composto pelas seguintes partes: I – Relatório, II – Voto da Relatora, III – Decisão do Conselho Pleno e IV – Declaração do Voto em Separado. A primeira parte faz uma breve descrição sobre a reforma da Educação Básica e apresenta o suporte legal que legitima a formação de professores, levantando questões a serem enfrentadas nesta formação. Nela, os idealizadores apresentam a necessidade da reforma por meio das seguintes justificativas: a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos anos 80 intensifica a universalização e a democratização do acesso; o avanço das tecnologias da informação e comunicação e a internacionalização da economia requerem profissionais qualificados para dar conta da nova realidade. Estes elementos, articulados entre si, sinalizam para a superação da formação de professores formatada em uma perspectiva tradicional, a qual, segundo as justificativas acima, “não contempla muitas das características, consideradas na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001, p.4). Na segunda parte do

documento, são apresentados, além dos princípios orientadores para uma reforma da formação, também as diretrizes para a formação de professores e as diretrizes para a organização da matriz curricular. Nas terceira e quarta partes, são apresentadas a decisão do Conselho Pleno e a declaração de um voto em separado. Conforme anunciamos, interessa-nos, especialmente, o segundo princípio norteador da reforma para a formação dos professores, bem como os elementos que o compõem – simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdo e concepção de avaliação. A seguir, abordaremos cada um desses elementos separadamente, buscando a articulação entre eles pela análise das suas dimensões técnica e política.

### **Simetria invertida**

Partimos do pressuposto de que a simetria invertida é a questão pedagógica central do segundo princípio. Nas diretrizes curriculares, ela apresenta-se, ao mesmo tempo, como referência e como elemento integrador das concepções de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação.

No Parecer 009/2001, a simetria invertida é tomada como “situação invertida”. Ou seja, o professor “aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar” (p. 30). Impõe, diante disso, a necessidade de que ele possa experienciar, enquanto aluno em formação, “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (p. 30-31). Percebe-se, com isso, a prevalência de uma correspondência biunívoca entre os elementos que constituirão os objetos de ensino dos formadores de professores e aqueles que serão objeto de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. A visão apontada por Linhares e Carneiro da Silva (2003) trata-se de uma correspondência de tipo isomórfica que orienta a preparação do professor a partir das expectativas de sua atuação no mundo do trabalho, ou melhor, na escola.

A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada tem, no princípio da simetria invertida, o atalho entre o que será

ensinado e como será ensinado nos cursos de formação de professores. Prioriza, assim, as necessidades da Educação Básica e não as da formação do professor, promovendo o deslocamento da centralidade do objeto de interesse e o esvaziamento do ensino: não mais a aprendizagem do professor, mas a aprendizagem do aluno da Educação Básica é que passa a ser a meta.

Diante dessa assertiva, torna-se mais fácil entendermos os pressupostos orientadores da simetria invertida. Por meio deles, a formação do professor fica circunscrita ao domínio de um universo prático adequado ao nível de atuação do docente. O conteúdo e as metodologias, pelas quais se efetivará a transposição didática, passam a compor o objeto de aprendizagem desses professores. Compõem o conjunto de conhecimentos com os quais o formador desse futuro profissional terá que se preocupar. Mas será que as metodologias e os conteúdos a ensinar constituem-se em um rol de conhecimentos suficiente para a formação do professor? Que formação será essa e a que tipo de professor remete?

Tomar como única referência os conhecimentos da Educação Básica não é, conforme tentaremos argumentar ao longo deste texto, suficiente para abarcar a complexidade da função docente. Isto porque a formação do professor pressupõe mais que o domínio dos conteúdos e dos métodos para alcançar resultados previstos, conforme se evidencia pelo princípio da simetria invertida. Numa perspectiva emancipadora, o professor é aquele capaz de fazer auto-reflexão sobre as distorções ideológicas, desenvolver análise e crítica da sociedade e, ainda, participar na ação política transformadora.<sup>2</sup> Para isso, seria necessário que os conteúdos da sua formação pudessem contemplar as dimensões políticas, sociais, culturais, estéticas, econômicas, as quais pressupõem a compreensão, atuação e transformação da realidade. Mas, então, por que a simetria invertida é apresentada como um elemento-chave da inovação curricular na formação dos professores da Educação Básica?

Quer nos parecer que essa indicação vai além da promoção de coerência entre o que se aprende durante o trajeto formativo e o que será objeto de ensino na atuação prática. Hipotetizamos que o viés político desse princípio refere-se à possibilidade de o Estado exercer

maior controle não só sobre o que o professor vai ensinar, mas também e, principalmente, sobre os conhecimentos aos quais ele terá acesso durante o percurso de sua formação. Restringindo os conhecimentos desse professor, estar-se-á limitando suas condições de educar as crianças e jovens para além da gestão do trabalho<sup>3</sup>. Entendemos, pois, que a perspectiva da simetria invertida tem forte relação com uma formação voltada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho e responde, em certa medida, a um dilema do Estado capitalista: dar um certo *quantum* de educação ao mesmo tempo em que controla a quantidade desse saber para que o trabalhador seja tecnicamente competente e politicamente inofensivo.

Nessa lógica, a formação de professores, centrada nos conhecimentos da Educação Básica, fica atrelada aos interesses da reestruturação produtiva. Busca, assim, atender aos ditames do capital e aos critérios estabelecidos pelas agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e de outros organismos multilaterais de financiamento da educação em países periféricos, como é o caso do Brasil. Segundo Torres (apud SANTOS, 2004)<sup>4</sup>, dentre as orientações deste Banco para a educação, destacam-se: “elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício” (p. 1147). Podemos vislumbrar nessas orientações as intrincadas relações que se estabelecem entre a educação e a economia, sendo esta (a economia) o sujeito que determina as mudanças daquela (a educação).

### **Concepção de aprendizagem**

A concepção de aprendizagem do documento em análise está em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs). Isso porque, tal qual os PCNs, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores de Educação Básica sofrem influência de um construtivismo eclético. De acordo com Duarte (2001), a perspectiva construtivista dos PCNs<sup>5</sup>

toma por base a aprendizagem e não o ensino. Estão pautados na tese de que há necessidade de superar concepções centradas no ensino e no professor. Para isso, sugerem que o currículo seja pensado a partir de um “marco de referência psicológica” centrado, ao mesmo tempo, na psicologia genética, na teoria sóciointeracionista e na atividade significativa (p.60). Justifica-se, então, o ecletismo teórico que dá sustentação aos PCNs. Mas como se explica essa relação simétrica entre a concepção de aprendizagem dos PCNs e a das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do professor da Educação Básica?

A simetria invertida é um dos princípios fundamentais da reforma para a formação de professores. Pressupõe que o futuro professor experiente, analogamente, conteúdos, atitudes, modelos didáticos e modos de, organização das experiências de aprendizagem, que possibilitarão aos seus futuros alunos complementar. Assim, a concepção de aprendizagem que está para a Educação Básica também está para a formação do professor. Ou seja, a mesma base teórica que sustenta a concepção de aprendizagem dos PCNs também sustenta a concepção de aprendizagem das Diretrizes Curriculares.

Os excertos abaixo, extraídos do Parecer 009/2001, são indicativos de que a perspectiva construtivista fundamenta as diretrizes para a formação de professores:

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (p.31 - 32).

Na visão apontada por Popkewitz (1997), a epistemologia construtivista pretende, de um lado, estabelecer melhor relação entre “as demandas econômicas e sociais e as práticas pedagógicas” e, de outro lado, manter a tradição “de que o progresso deve ser alcançado por um conhecimento prático, funcional” (p. 178). Mais do que definir teoricamente a perspectiva de formação, o objetivo do documento parece ser o de assegurar um processo de profissionalização docente que responda aos anseios da reestruturação produtiva e a preparação de um indivíduo adaptado às demandas de reprodução do capital.

### **Concepção de conteúdo**

A concepção de conteúdo que consta no Parecer de 2001 é justificada pela argumentação de que é preciso indicar com clareza, para os futuros docentes, qual a relação entre o que se está aprendendo, na licenciatura, e os conteúdos que serão objeto de ensino na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.20). Alega-se que nos cursos atuais de formação de professores, salvo raras exceções, os conteúdos são tratados de forma inadequada no que concerne às áreas de conhecimento que serão objeto da atuação didática do docente, ao contexto em que se inscrevem, às temáticas transversais ao currículo escolar e, ainda, à necessária transposição didática desses conteúdos.

A partir deste contexto argumentativo, os conteúdos do campo de atuação – a Educação Básica – caracterizam-se como meio para a construção e o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação do professor. A concepção de competências é dada como nuclear na orientação formativa, e essa centralidade põe o saber-fazer no epicentro das reformas da formação docente. Assim, embora os conteúdos de ensino sejam abordados no referido Parecer em três diferentes dimensões: “na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer – e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional” (BRASIL, 2001, p.33), o que predomina é a formação de habilidades. Elas remetem à noção de competências em detrimento, especialmente

do conteúdo conceitual. Ao serem afirmadas pelo viés procedimental, as competências reacentuam uma formação essencialmente prático-utilitária, em que adquire relevância a aplicação imediata de procedimentos e meios técnicos de atuação profissional. Essa perspectiva pode trazer problemas à compreensão do processo pedagógico, porquanto estabelece regras para interpretação de fenômenos cujo interesse é a ação imediata sobre o objeto. Parte-se do pressuposto de que os contextos possuem fixidez e são imutáveis. Constituem-se, assim, de realidades estáveis a partir das quais é possível aplicar um conjunto de técnicas previamente determinadas.

Diante do que está exposto no parecer em tela, “não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências” (p.32). Perguntamos então: a centralidade nas competências, demonstrando a inclinação para os conteúdos procedimentais e a ênfase no saber-fazer, é suficiente para a formação do professor? Qual profissionalização e profissionalidade estão sendo projetadas para o docente? Por que a prática pedagógica, que se constitui a partir de múltiplas dimensões, relações e determinações, é reduzida ao viés prático-utilitário das competências? Parece-nos que a profissionalização do professor requer mais que o desenvolvimento de habilidades; prescinde tanto dos conhecimentos procedimentais quanto conceituais e atitudinais. É na articulação das múltiplas dimensões do conhecimento que reside a possibilidade de uma práxis capaz de dar conta da complexidade do real.

A articulação que precisa existir entre o conteúdo e o método de ensino para a transposição didática está explicitada no documento da seguinte forma:

Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados (BRASIL, 2001, p.33).

A construção dessa rede de significados seria possível, de acordo com a citação acima, adotando-se a ação-reflexão-ação como princípio

metodológico geral da reforma da formação de professores. Essa metodologia “aponta a resolução de situações/problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (p.41). O que se evidencia, mais uma vez, é o destaque à formação prática. Não discordamos da possibilidade de se produzir conhecimento a partir dela. Entretanto, entendemos que a investigação sobre este fazer requer uma atitude intencional e problematizadora, em que a teoria oferecerá suporte fundamental para que o professor refletir sobre sua ação pedagógica.

Torna-se importante e vital realizar um movimento que possibilite o retorno à teoria, a fim de romper com a circularidade reducionista do processo de reflexão e ação, orientado pelo fazer imediato, o qual não pressupõe aprofundamento epistemológico das questões postas para a reflexão. Prepondera, nesta perspectiva metodológica, o conhecimento tácito. Esse tipo de conhecimento não nos parece ser suficiente para que se proceda à análise das implicações político-pedagógicas da atividade de ensinar.

Outra questão importante a ser destacada diz respeito ao protagonismo individualista que este princípio metodológico sugere. Ou seja, a idéia de que cada professor deve ser capaz de refletir sobre o seu fazer encaminha tanto a reflexão quanto a ação pedagógica para uma perspectiva solitária, isolacionista e restrita ao contexto do imediato. Pimenta (2002), ao evidenciar a indiscutível contribuição da reflexão no exercício da docência, salienta alguns problemas que essa metodologia pode gerar, que são: a) ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica; b) excessiva (e por que não dizer, exclusiva) ênfase na prática; c) inviabilidade da investigação nos espaços escolares (p.43).

No documento em análise, essa problemática se evidencia pela ampla carga horária atribuída às atividades da prática em detrimento do tempo destinado ao adensamento teórico, tendo em vista a superação do agir e do fazer imediatos. Parece-nos, pois, que a determinação do princípio metodológico da ação-reflexão-ação revela uma contradição uma vez que, de um lado, exige-se do professor capacidade de refletir sobre a prática e apresentar soluções para ela e, de outro lado, limita-se as suas condições para isso, ao reduzir a sua formação à dimensão prático-utilitária. Como esperar do docente capacidade para ler as

questões evidenciadas na prática e problematizá-las, se o seu percurso formativo deu ênfase a uma perspectiva que privilegia a formação técnica?

### **Concepção de avaliação**

A avaliação é concebida no Parecer 009/2001 como parte integrante do processo de formação, “uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias” (p.33). Desse modo, a função da avaliação é diagnosticar as necessidades de aprendizagem, regular as ações de formação e certificá-la.

Segundo Campos (2002), a avaliação da formação de professores comporta somente dois veredictos: “se é competente ou incompetente” (p.99). Ou seja, em uma proposta cuja avaliação se dá com base nas competências, esta só cumpre sua função, se puder diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. É sobre o saber-fazer do professor em formação que incidirá a avaliação. Por isso, os instrumentos dão ênfase às simulações da prática e aos métodos para ensinar.

Numa proposta de ensino que não se centra mais em conteúdos convencionais, mas em competências profissionais, a avaliação adquire *status* central. As ações requeridas no campo da prática fornecerão o diagnóstico das necessidades, bem como permitirão a regulação do processo para que sejam alcançadas as competências previstas e a certificação. Conforme esta mesma autora,

a avaliação toma forma de um controle contínuo servindo para explicitar a cada indivíduo, a cada momento de seu processo quais devem ser os seus esforços e onde investi-los. ‘Regular o processo’ implica nesse sentido, uma nova forma de orientação na medida em que significa modular os investimentos afetivos, cognitivos, financeiros, com vistas a atingir um fim (CAMPOS, 2002, p.99).

Segundo nosso entendimento, uma perspectiva de avaliação que toma o saber-fazer como basilar pode apresentar alguns problemas no processo de formação: a) dificulta a relação com o conhecimento teórico; b) promove uma racionalidade curricular quase linear, em que as competências a desenvolver determinam as estratégias de avaliação na forma de ações verificáveis; c) conduz a reducionismos, presumindo que só o que pode ser mensurado na forma de fazer será ensinado; d) exige processos tanto avaliativos quanto formativos individualizados.

### **À guisa da conclusão**

As reflexões realizadas neste estudo pela análise do Parecer CNE/CP 009/2001 objetivaram levantar alguns pressupostos que permitissem desnudar o caminho arquitetado para a reforma da formação do professor da Educação Básica. A análise pormenorizada do segundo princípio orientador – o que afirma ser “imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2001, p. 30) – permitiu identificar um conjunto de elementos não só pedagógicos, mas também políticos que contribuíram para, de um lado, justificar a necessidade da reforma curricular dos cursos de formação docente e, de outro, delinear o seu caminho.

Procuramos mostrar, no estudo realizado e nos argumentos apresentados, a tendência a um discurso que prioriza a formação prático-utilitária do professor da Educação Básica. Defendemos que esse tipo de formação atende aos pressupostos mercantilistas da educação, na medida em que se volta à conformação de corpos e mentes para os imperativos dos novos modelos de produção capitalista. Isso porque, diante das aceleradas e amplas mudanças no mundo globalizado ocorridas, especialmente nas últimas duas décadas, a educação foi impelida para os braços do mercado, passando a ser considerada fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo. O papel do professor passou a ser, então, o de preparar as futuras gerações para adaptarem-se às constantes alterações de uma economia cambiante. Por isso, a reforma curricular dos cursos

de formação docente adquiriu, neste contexto, certa centralidade. É por isso, também, que os princípios orientadores da reforma curricular encaminham a formação do professor para uma perspectiva essencialmente prático-utilitária. Ou seja, é preciso que os professores estejam preparados para ensinar nos parâmetros dos novos modos de acumulação do capital. Assim, a formação pedagógica do professor assume uma dimensão técnica e se volta para as necessidades que a mundialização enseja.

Parece-nos óbvio que a proposta governista é adaptar o currículo às mudanças dos perfis profissionais. Por isso, as diretrizes curriculares para a formação do professor da Educação Básica são construídas num contexto mercadológico e globalizado, cujos critérios privilegiam o desenvolvimento de competências, as quais atendem à reestruturação produtiva. A conseqüência, como se supõe, é a formação de um professor desajeitado ao exercício do pensar elaborado e crítico que perpetua e reproduz o atual sistema capitalista<sup>6</sup>, um professor que é capaz de explicar, mas não de entender o que e como os conhecimentos são produzidos; um professor que gera conformidades e consensos, acirrando a competição e o individualismo.

Essa conseqüência deriva da argumentação de que aos professores são atribuídas novas e múltiplas exigências tanto pedagógicas quanto administrativas, sem que haja correspondência na sua qualificação. Obrigado a responder a essas exigências, sem que lhe tenham sido oferecidas condições adequadas, o professor é levado a sentir-se responsável pelo seu fracasso ou incompetência em lidar com situações cotidianas. A reestruturação pedagógica deu lugar a uma nova organização escolar, mas o despreparo do professor parece implicar processos de precarização do seu trabalho, reforçando a tese de que não mais o saber constitui a centralidade da formação, mas o fazer.

É possível mudar este rumo? Os mais cétricos dirão que não. A educação está subordinada ao mercado e só sobrevive a partir dele. O seu papel, portanto, é de acomodação e modelação do indivíduo ao sistema. Os mais ingênuos dirão que sim. Acreditam na potencialidade salvacionista da educação. Já os mais críticos crêem na possibilidade de mudança. A educação pode produzir os elementos necessários à

transformação social e à emancipação humana. E nós, para onde caminhamos?

## Notas

\*Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc- Videira, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marildaps@unoescvda.edu.br.

\*\* Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc- Joaçaba, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: zenilde@unoescjba.edu.br.

<sup>1</sup> Conforme MACEDO, 2005.

<sup>2</sup> Conforme CONTRERAS, 2002, p.192.

<sup>3</sup> Para aprofundar essa questão ver: OLIVEIRA, 2000.

<sup>4</sup> SANTOS, Luciola L. de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol.25, n.89,p.1145-1157, Set/Dez.2004.

<sup>5</sup> De acordo com Duarte (2001), os PCNs foram elaborados por uma equipe liderada pelo pesquisador espanhol César Coll, o qual trouxe para o Brasil as idéias de um currículo pensado a partir de um marco de referência psicológica.

<sup>6</sup> Para aprofundar essa questão, ver MORAES, 2003.

## Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <http://mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <http://mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em <http://mec.gov.br>.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta

governamental. Tese (doutorado) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** [online] Disponível na intrnet via WWW URL:

[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_formacao\\_de\\_professores.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_formacao_de_professores.asp).

Capturado em 24/07/2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes(org.). **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Tomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade** – v. 25, n. 89 p.1145 –1157, set./dez. 2004.

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze the documentation 009/2001 which gives basis to the curricular reform in the teachers' formation for basic education, undergraduate studies and bachelor degrees. What is interesting, for the study, is the second guiding principle of the reform – the coherence between the formation offered and the practice expected from the future teacher – and the elements that compose it: a) inverse symmetry; b) learning conception; c) subject conception; d) evaluation conception. The objective of the analysis of these elements is to raise some presuppositions that allow us to reveal the way arranged for the curricular reform of the teachers' formation. This study starts from the initial hypothesis that the reform tries to adapt the teacher into the productive restructuring. It is the worker's formation that acquires centrality. Such a perspective answers a dilemma of the Capitalist State: it offers a certain *quantum* of education at the same time it controls the amount of this type of knowledge so that the worker becomes technically competent and politically inoffensive. It gives priority to the practical utilitarian formation of the teacher, which can generate the precariousness of the professional's pedagogical work.

**Keywords:** teachers' formation; inversesymmetry; reform principles.

Recebido em junho de 2006

Aprovado em outubro de 2006