



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

INTERESSADO: Conselho de Educação do Ceará		
EMENTA: Emite Parecer sobre a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena, para o Estado do Ceará.		
COMISSÃO RELATORA: Meirecele Calíope Leitinho, Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira, Francisco de Assis Mendes Góes, Guaraciara Barros Leal, Lindalva Pereira Carmo, Luiza de Teodoro Vieira e Marta Cordeiro Fernandes Vieira.		
SPU Nº: 05242528-2	PARECER Nº: 0546/2005	APROVADO EM: 14.09.2005

1. INTRODUÇÃO

Nada mais significativa na formação de professores do que a discussão da necessidade de novos paradigmas na área da educação.

Thomas Kunn (1962), em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, definiu um paradigma como uma constelação de crenças, valores e técnicas, partilhada por membros de uma comunidade determinada, ou, em outras palavras, aquilo que é partilhado por membros de uma comunidade científica.

Parafraseando Kunn, podemos afirmar que os paradigmas têm uma função normativa e estão sujeitos a crises provocadas por mudanças externas ou internas. As internas se configuram como um conjunto de crenças e valores, resultando de desenvolvimentos teóricos e metodológicos que ocorrem dentro de uma mesma teoria. As externas são geradas na sociedade e na cultura de uma época e provocam rupturas com modelos considerados tradicionais.

Uma crise de paradigmas é um momento de transformação, nem sempre revolucionário, mas que representa o surgimento de parâmetros, com proposições novas. Na Modernidade, no processo de criação e produção do conhecimento desenvolveram-se paradigmas de natureza positivista, subjetivista, crítica, ocasionando tipos de racionalidades tais como a instrumental, a hermenêutica e a crítico/emancipatória, todo fundado em teorizações específicas.

Na educação, a crise de paradigmas tem-se manifestado no questionamento das teorizações educacionais. É um novo momento de redimensionamento da área, e que no caso brasileiro recebe a influência de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que impactou concepções, metodologias e instituições educacionais.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Essa Lei, que abriu espaços para respostas às mudanças ocorridas na educação e no mundo do trabalho, contemplou exigências da sociedade por tecnologias educacionais mais eficazes e definiu diretrizes para a formação dos profissionais da educação.

A partir de então, surgiram novos projetos de formação de professores assumindo características inovadoras. Buscam-se novos paradigmas de formação de professor e a rediscussão de princípios dos ideários de John Dewey, Isabel Alarcão e Selma Garrido Pimenta e de teóricos como Piaget e Vygotsky.

Em decorrência da LDB, surgiram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, emanadas do Conselho Nacional de Educação, que refletem um conjunto de orientações decorrentes das novas exigências de formação profissional oriundas do mundo do trabalho e dos avanços científicos e tecnológicos, possibilitando que os processos de formação de professores se tornassem mais criativos, na perspectiva da profissionalização e do desenvolvimento da sua cidadania.

O preceito fundamental dessas diretrizes é formar um professor que saiba se comunicar bem pela linguagem escrita e oral, exercite uma formação política, seja ético e domine o conhecimento na sua área de atuação, adquirindo competências que integrem o saber, o saber-ser e o saber-fazer.

Nesta dimensão, os projetos de formação de professores devem promover o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, tornando-o sujeito, na sua relação com a natureza e a com sociedade.

Questões como a formação em serviço, a valorização de experiências profissionais, a educação continuada e maior acesso dos professores aos bens culturais, assim como sua inserção na comunidade via atividades complementares, devem ser elementos vitais a serem considerados nos projetos das instituições formadoras de professores para a Educação Básica.

Devemos considerar ainda, a existência de uma série de experiências já efetivadas (licenciaturas breves e Magister entre outras), relativas à Formação de Professores para a Educação Básica no Estado do Ceará.

2. DIMENSÕES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que se espera de uma proposta de formação é que ela contemple os seguintes aspectos:



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- a. produção do conhecimento integrado aos valores, às concepções e aos modos de convivência que deverão ter prioridade no processo de formação;
- b. apresentação numa visão de conjunto, das ciências, da literatura, das artes e do conhecimento popular em suas interpretações peculiares e numa perspectiva histórica;
- c. ênfase no aspecto transformador da educação e do papel social do professor;
- d. articulação da teoria com a prática;
- e. desenvolvimento das habilidades de ler e produzir textos escritos;
- f. uso dos recursos dos conhecimentos da lógica para o exercício do pensamento rigoroso e coerente no cotidiano da vida escolar e geral;
- g. incentivo ao hábito da leitura como meio de aperfeiçoamento profissional e como prazer pessoal;
- h. incentivo à reflexão, ao relacionamento interpessoal e à valorização da vida cultural, de modo a promover o crescimento intelectual e espiritual de cada professor em sua responsabilidade pelo bem-comum;
- i. provisão de tempo para aquisição de hábito (disciplina) de estudo e de reflexão; e
- j. integração da educação do ensino a distância com o ensino presencial valorizando os saberes de experiência do professor, o papel da criticidade, da criatividade, do prazer e da solidariedade.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Os cursos de formação de professores nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica deverão considerar os seguintes aspectos:

- a. organização dos projetos pedagógicos, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as resoluções promulgadas pelo CNE para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Específicas da Educação: Infantil, Especial, Indígena, Religiosa, Ensino Médio, Ensino



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, bem como as normas estabelecidas por este Conselho;

- b. organização de bibliotecas com acervo compatível com a formação a ser oferecida;
- c. definição de uma formação básico/instrumental em Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, acrescentando-se, ainda, no caso da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, estudos sobre a alfabetização;
- d. organização de uma formação científico/cultural que possibilite a ampliação do conhecimento na dimensão das Artes e da Estética;
- e. valorização, no currículo, de temas multiculturais, respeitando a diversidade e os contextos diferenciados;
- f. desenvolvimento de propostas de formação que considerem as experiências profissionais dos docentes;
- g. desenvolvimento de habilidades de investigação e da prática pedagógica;
- h. formação política do professor, que possibilite a sua inserção consciente no contexto social;
- i. introdução de tecnologias da informação e da comunicação;
- j. desenvolvimento de atividades interdisciplinares, como forma de integração de conteúdos e práticas pedagógicas;
- k. proposição de competências cognitivas, relacionais, definidas para além das determinações subjetivas, considerando a dimensão histórico-social da aprendizagem; e
- l. organização de processos contínuos de avaliação, na perspectiva dos objetivos estabelecidos.

4. PRINCIPIOS ORIENTADORES DA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

As instituições responsáveis pela formação de professores deverão adotar os seguintes princípios, quando da elaboração de sua política de formação docente:

- a. articulação dos diferentes níveis de formação de professores, ofertados pela instituição, possibilitando a organização de uma política consistente nas suas intenções e ações;
- b. flexibilidade na organização dos projetos pedagógicos de formação, respeitando identidades e contextos diferenciados;
- c. integração interinstitucional, estabelecendo o diálogo e o intercâmbio de experiências com instituições formadoras da comunidade;
- d. participação dos professores e alunos no processo formativo, compartilhando idéias, concepções e modelos de formação; e
- e. formação continuada.

5. O CURRÍCULO

Na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de Licenciatura, promulgada pelo CNE, encontramos pressupostos de uma orientação conceitual Prática numa abordagem Reflexiva, que poderão orientar a organização dos currículos das Instituições formadoras do Estado do Ceará. A orientação conceitual prática/reflexiva está centrada na reflexão.

Neste tipo de abordagem, a reflexão na ação é um processo mediante o qual os professores/alunos aprendem por meio da análise e interpretação da atividade docente. Diversos autores brasileiros e internacionais acentuam que predomina no cenário da formação de professores uma interpretação pragmática da reflexão, reduzindo-a ao contexto da sala de aula. A epistemologia da prática, segundo esses autores, é positivista e utiliza a racionalidade técnica instrumental, reduzindo a reflexão a uma operação técnica.

Outros autores ampliam essa abordagem com alguns temas:

- formação de professores orientada para a investigação da prática pedagógica;
- o professor como sujeito que toma decisões;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- o professor como profissional; e
- o professor como sujeito que resolve problemas.

Optamos por entender a prática neste documento, fundada em uma epistemologia crítica, na qual o exercício da reflexão se faz para além da sala de aula, sobre a prática didática e pedagógica do professor/aluno e a prática social, propiciando condições para uma intervenção do futuro professor no contexto social, visando a sua transformação, quando necessária.

A partir dessa orientação conceitual, surge um perfil de professor flexível, aberto a mudanças, capaz de refletir sobre sua prática didática e pedagógica, em sua relação com a prática social, com amplo domínio de competências.

Uma definição clara de orientação conceitual deve ser evidenciada:

“... uma orientação conceitual refere-se a um conjunto de idéias acerca das metas de formação de professores e dos meios para as alcançar; idealmente uma orientação conceitual inclui uma concepção de ensino e de aprendizagem e uma teoria acerca de aprender a ensinar”. (FEINAN, 1990: p.220).

Pode-se assinalar que coexistem no cenário da formação de professores inúmeras orientações conceituais que podem se articular na organização de modelos formativos, tornando-os mais consistentes, na medida em que nenhuma delas dá conta, isoladamente, da complexidade desse tipo de formação.

As Diretrizes Curriculares indicam a competência, como nuclear à organização do currículo, não vinculada apenas a uma orientação tecnológica. As competências são classificadas em: empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação, para fazer apenas uma apresentação sintética das diferentes dimensões que as produzem a partir de saberes, representações, teorias e esquemas de ação, situadas fora do contexto das chamadas políticas neoliberais, ou seja, definidas numa perspectiva emancipatória. A orientação conceitual Prática/Reflexiva traz consigo uma proposta de formação de um professor-reflexivo, nem sempre interpretada e aplicada no Brasil de forma correta; há interpretações mecanicistas, que submetem a capacidade de reflexão a exercícios de treinamento de como ser reflexivo, o que é inócuo e inadequado à reflexão na ação.

Para além das interpretações mecanicistas da formação reflexiva do professor, encontramos uma concepção de professor, como intelectual crítico e reflexivo, que nos parece adequada à concepção da prática com fundamentos epistemológicos críticos, e cria no docente um compromisso de transformação das desigualdades sociais, propiciando condutas emancipatórias, que superam o



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

individualismo com atitudes de compartilhamento. Formar esse profissional é tarefa que vai além da prática da sala de aula, desenvolvendo uma consciência sobre as implicações sociais, econômicas, políticas, estéticas e espirituais da atividade docente. Nesta dimensão o professor deve também dominar conteúdos, saber lidar com a interdisciplinaridade, vivenciar o mundo do trabalho docente, aprendendo a aprender. Portanto, na orientação Prática-Reflexiva, estão agregados significados políticos e teorias científicas.

O conceito de competências presente no documento em foco supera a racionalidade técnica presente na Teoria do “Ensino pela Competência”, proposta nos Estados Unidos e no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, de uma forma que se apresente adequada aos projetos de formação do professor na concepção Prática/Reflexiva.

Competência é um conjunto de saberes a ser desenvolvido no professor em situação de ensino: saber aprender, saber fazer, saber conviver, saber ser.

Portanto, na definição de competências para o professor da Educação Básica no Estado do Ceará, serão considerados os saberes de experiência de formação do professor/aluno, agregados a representações, teorias pessoais e coletivas e aos esquemas de ação e adaptação, sem os quais não haverá a mobilização dos saberes e sua transformação em competências.

Depreende-se, da orientação conceitual Prática/Reflexiva e das competências dela decorrentes, que o ensino ocorrerá por projetos situações-problemas, experiências e observações e a aprendizagem, na interação com o ambiente, portanto, de natureza construtivista.

Se quisermos propostas de formação de professores que os tornem capazes de conduzir a docência neste contexto paradigmático, devemos, então, organizar projetos formativos que possibilitem o exercício dos pressupostos contidos nas propostas oficiais do CNE e também neste documento, desenvolvendo no professor uma visão emancipatória de pessoa, o domínio de conteúdos de forma contextualizada, a posse do conhecimento pedagógico, necessário à mediação didática, a capacidade da investigação e de gerenciamento do seu desenvolvimento pessoal, capacidade de refletir na ação e uma visão do trabalho na sociedade, um dos elementos estruturantes da organização curricular.

Estas são propostas de formação que poderão ser construídas nas instituições formadoras, refletindo políticas mais adequadas aos desafios da docência na Educação Básica.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Percebe-se que pressupostos da chamada orientação Social-Reconstrutivista também se fazem presentes nos documentos oficiais do CNE, em estreito vínculo relação com a orientação Prática/Reflexiva, ambas vinculadas à teoria crítica do currículo, do ensino e as teorias psicológicas construtivistas.

Na orientação Social Reconstrutivista, *a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético social nas práticas educativas e sociais tornando-as mais justas e democráticas* (GARCIA, 1995: p.44).

As orientações discutidas, a Prática/Reflexiva associada à Social-Reconstrutivista, quando aplicadas aos currículos de formação de professores para a Educação Básica, promoverão uma mudança radical na organização de muitos projetos formativos. Ao serem adotadas, exigirão uma base conceitual e metodológica que expresse uma concepção do ensino e de aprendizagem delas decorrente, servindo de referencial para a organização de um processo formativo que torne possível ao professor/aluno construir o conhecimento no mesmo movimento da elaboração de competências. Isso exige a definição de metodologias focadas na elaboração de projetos e situações-problemas, possibilitando aprendizagens construtivistas, vividas na interação do aluno com o meio social, a escola, ao longo do seu processo de formação. Pode-se afirmar que a orientação conceitual Prática/Reflexiva e a Teoria das Competências, quando utilizadas na organização dos currículos da Formação de Professores para a Educação Básica, possibilitarão ao futuro professor aprender a arte, a técnica e o ofício do ensinar.

O essencial em qualquer orientação/prática/reflexiva é compreender “o ensino como uma atividade complexa que se desenvolve em situações singulares claramente determinadas pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valores, que exigem opções éticas e políticas”.(GOMES PEREZ,1999: p.410).

Pode-se asseverar que a concepção de formação do professor, na perspectiva mencionada, agrega um perfil do professor intelectual crítico reflexivo, que o torna, sujeito de sua formação, trabalhando com processos reflexivos, de natureza crítica, pesquisador de sua prática didática e pedagógica, compreendendo-as na sua relação com a prática social.

Ele deverá ser um profissional que:

- a. domine bem a linguagem oral e escrita, evidenciando competências comunicativas na Língua Portuguesa, em uma língua estrangeira e em outras linguagens artístico-culturais e tecnológicas;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- b. saiba utilizar novas tecnologias educacionais;
- c. tenha participação ativa na escola e na comunidade;
- d. conheça as políticas públicas de sua comunidade;
- e. tenha conhecimento aprofundado dos conteúdos de sua área e de suas relações com áreas afins;
- f. seja pesquisador da sua prática pedagógica;
- g. seja sujeito de suas ações, agindo com ética e postura reflexiva;
- h. saiba lidar com as diferenças e as diversidades culturais;
- i. evidencie atitude de colaboração e disposição para parcerias;
- j. utilize a razão e a sensibilidade para adquirir aprendizagens significativas;
- k. seja dialógico e crítico;
- l. exercite a reflexão na ação numa perspectiva crítico-emancipatória; e
- m. interfira, quando necessário, no processo de transformações da sociedade.

Um professor que reflete, age, avalia, se avalia na perspectiva de uma formação Prático/Reflexiva fundamentada na epistemologia crítica, associada a uma teoria de competências, que integra a dimensão, subjetiva da aprendizagem com a dimensão sócio/histórica do conhecimento, é um professor intelectual reflexivo.

O currículo de formação de professores para a Educação Básica poderá organizar-se em disciplinas ou núcleos temáticos (disciplinares e interdisciplinares), desenvolvendo seminários, projetos, pesquisas, grupos de estudos, oficinas e atividades complementares. Essas ações permitirão maior flexibilidade para uma formação docente de qualidade.

Os eixos de organização curriculares deverão ser definidos buscando articulação entre:



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- a. interação, comunicação e desenvolvimento intelectual e profissional do professor;
- b. disciplinaridade e interdisciplinaridade, superando os limites das disciplinas;
- c. formação comum e formação específica, tomando como referência a atuação profissional com suas especificidades;
- d. conteúdos de cada área do conhecimento e conhecimentos pedagógicos, facilitando a transposição didática; e
- e. dimensões teórico/práticas e acadêmico-culturais, transcendendo ao estágio, presentes desde o início do desenvolvimento curricular.

6. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS DIFERENTES NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

6.1. Formação do professor para Educação Infantil

Os responsáveis pela Educação Infantil lidam com o ser humano na época mais favorável às suas aprendizagens e formação do seu caráter, bem como a mais vulnerável ao fracasso dos aspectos de sua construção intelectual, espiritual e, mesmo, física.

Por isso, é de se lamentar o fato de que, durante tanto tempo, e ainda agora mesmo, a preparação para esses educadores tenha sido negligenciada.

Quanto mais se aprende sobre a importância dos primeiros seis anos de vida das pessoas, no entanto, mais se revelam as fragilidades dos cursos da chamada “pré-escola” e o pouco caso que se faz dos que nelas trabalham, de um modo geral.

Uma boa formação é urgente e necessária, para que se expurguem dos “educadores infantis” o “improvisado” e o “jeitinho”, singulares requisitos que lhes eram solicitados, há bem pouco tempo, para o exercício dessa função.

É indispensável à formação de professores de Educação Infantil a realização de cursos de graduação que ofereçam recursos intelectuais e oportunidades de amadurecimento emocional e cultural. Para isso, devem-se considerar:



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- a. conhecimento dos estudos sobre desenvolvimento físico, intelectual, emocional e sociocultural das crianças de zero a seis anos de idade e desenvolvimento da capacidade de perceber esse processo;
- b. oportunidades de aprimoramento pessoal dos futuros profissionais da Educação Infantil, envolvendo atividades de sensibilização para o relacionamento interpessoal, de conhecimento do ambiente cultural de onde procedem e vivem essas crianças, do papel das artes, jogos e brinquedos no desenvolvimento psicossocial. Para isso, é indispensável que o educador infantil experiencie no seu processo de formação o prazer de contemplar a beleza na Arte, na Natureza, na vida em geral; a capacidade de brincar e de relacionar-se de maneira prazerosa uns com os outros, a realidade de sua dimensão espiritual por meio da consciência do mistério que nos circunda e das expressões de reverência diante dele. Não se trata, aqui, de definições religiosas, que são pessoais e culturais, mas de um dado universal específico do ser humano: a percepção de sua transcendência;
- c. educar crianças pequenas é ser criança com elas na brincadeira e na alegria; é comunicar-se afetivamente; é ser sensível às suas necessidades físicas e ao desenvolvimento intelectual próprio de cada fase da vida; é vivenciar, sem doutrinar nem oprimir; é exercitar a gentileza, a solidariedade, a generosidade, o respeito pela vida e por tudo o que vive, a espontaneidade e a convivência sem preconceitos, os sonhos, os cuidados com a natureza, o carinho com seres vivos e objetos, estando o educador atento às necessidades de toda ordem, físicas e mentais; bem assim é necessário, o mais possível, ligar-se afetivamente às famílias e à comunidade a que pertencem seus alunos; e
- d. uma vivência especial é a vivência da Arte. É uma realidade comprovada e, felizmente, cada vez mais conhecida, o papel da música, em especial, no desenvolvimento psicossocial da criança. Mais do que qualquer outra atividade, desperta as várias formas da inteligência, sobretudo nas crianças, a musicalização. Cantar e aprender a fazê-lo com inteligência, usando o corpo com liberdade, leveza e harmonia; os bons cursos de preparação para o educador infantil usam a flauta doce soprano, a mais fácil e próxima da voz humana, para que o professor possa, por exemplo, ensinar melodias simples sem desafinar... e aprender, ao mesmo tempo, a respirar melhor e preservar a voz. E até as crianças mais maduras podem aprender esse instrumento, de técnica muito fácil. Ouvir e contar histórias, familiarizar-se com livros bonitos, mesmo sem a intenção de ensinar a ler, necessariamente, ou melhor, deixando fluir a “leitura” que as imagens provocam na criatividade da imaginação infantil; criar espaços de beleza, que podem ser construídos mesmo em situações de pobreza de recursos:



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

há mais beleza em espaços limpos e claros do que em lugares entulhados de objetos caros e sem harmonia; levar as crianças à natureza e trazê-la, tanto quanto possível, para o espaço escolar: flores e plantas para que a criança possa cultivá-las e delas cuidar.

Esse amálgama dos vários aspectos, como dimensões do desenvolvimento e não como elementos distintos ou áreas separadas, é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover o seu desenvolvimento integral e a sua inserção na esfera social.

“Essa nova dimensão de Educação Infantil articular-se com a valorização do papel do profissional que atua junto da criança de 0 a 6 anos, como exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele” (Política Nacional de Educação Infantil- Documento Preliminar. Brasil- MEC;1991) .

“Entende-se que da formação do educador infantil dependerá a sua atenção pedagógica junto às crianças de faixa etária anterior à da escolaridade obrigatória e” que é nas instituições de educação infantil que poderá ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida”. (GARCIA et al; 1993).

É mister que se considere a contribuição da teoria walloniana – na formação inicial desse educador – sobre a influência e a importância da afetividade na construção da personalidade humana, pois Piaget debruçou-se sempre sobre a evolução moral da criança sob o prisma desenvolvimentista e Vygotsky discorreu sob a historicidade da formação do sujeito social e das funções psicológicas superiores, incluindo nelas as emoções: no entanto, nenhum dos dois detalhou tanto quanto Walon a influência do componente afetivo na construção do EU no seio da sociedade – do meio e da cultura. É de Walon a asserção de que somos geneticamente sociais e de Vygotsky a defesa do “primado do social” na construção da personalidade.

Em assim sendo, a criança não é um futuro cidadão. É, isto sim, um sujeito de direitos em franco desenvolvimento.

6.2. Formação do Professor para o Ensino Fundamental

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, promulgadas no Parecer CNE/CEB nº 04/98, estão expressos alguns princípios que deverão nortear as práticas pedagógicas das escolas, no Ensino Fundamental:



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Em relação aos currículos, o Parecer recomenda que haja uma base nacional comum, com parte diversificada e conteúdos mínimos das áreas do conhecimento, o que significa a adoção de um novo paradigma curricular que “articule o ensino fundamental com a vida cidadã”.

São novas diretrizes para o Ensino Fundamental que orientam as instituições para a organização de propostas pedagógicas que reconheçam as diversidades e peculiaridades do nosso País.

Não há nenhuma indicação, no Parecer, sobre a formação do professor nesse nível de ensino, podendo-se acentuar que elas estão contidas nos documentos sobre a formação de professores para a Educação Básica; no entanto há uma referência quanto ao aperfeiçoamento constante dos docentes, e o desenvolvimento de sua autonomia, fatores decisivos para a transformação das propostas pedagógicas de cada escola.

Podemos assinalar, no entanto, que na formação de professores para o ensino fundamental, as instituições formadoras poderão adotar pressupostos da orientação conceitual Prática na abordagem Reflexiva, bem como a Teoria das Competências, eixo central da organização dos currículos de formação de professores para a Educação Básica.

Quando se tratar da formação de professores para as séries iniciais, há que se requerer, nos projetos formativos, que o professor desenvolva o domínio da leitura e da escrita de forma mais determinante, a posse das metodologias de alfabetização, a capacidade de utilização do raciocínio lógico/matemático para resolver situações-problema e um conhecimento consistente sobre o desenvolvimento humano com estudos de teorias psicológicas que fundamentem diferentes formas de aprendizagem.

O docente deverá adquirir competências cognitivas e relacionais que apoiem sua ação docente e que o torne capaz de trabalhar com crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, o que demanda um conhecimento sobre sua vida familiar e social, considerando em sua definição os aspectos subjetivos e sócio-históricos do seu desenvolvimento e aprendizagem.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Entendemos, portanto, que estudos de natureza filosófica, psicológica, antropológica e sociológica deverão estar presentes na formação do professor para o Ensino Fundamental.

Para as séries finais do ensino fundamental, a formação do professor será feita por áreas específicas do conhecimento e se dará em consonância com a formação proposta para o professor do ensino médio, guardadas algumas especificidades relativas à clientela, ao contexto social e às práticas didáticas.

Podemos anotar que o professor precisa assumir um perfil de intelectual crítico e reflexivo com capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica, evidenciar habilidades investigativas e domínio dos conteúdos e das metodologias adequadas ao ensino fundamental.

6.3. Formação do professor da Educação Indígena

A grande idéia defendida pelas sociedades indígenas é que se conte com professores índios para a construção da escola indígena diferenciada. Entendem essas sociedades que cabe ao próprio índio, portanto, ao professor-índio, o papel de protagonista e mediador entre culturas e sociedades distintas.

É reconhecida a complexidade dessa tarefa. Na condição de principal agente da educação intercultural, o professor-índio experimenta uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas, próprias da cultura do seu povo e as provenientes da sociedade majoritária, aprendidas durante grande parte de sua vida. Cabe-lhe, por conseguinte, a responsabilidade de desenvolver processos de reflexão crítica sobre *“as possibilidades de interação de diversos tipos de conhecimentos interpretados e construídos na escola: os normalmente conhecidos como ‘universais’, transmitidos pela instituição escola, e os conhecidos como ‘próprios’, ‘étnicos’ ou ‘tradicionais’, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural”* (Referenciais..., 2001; p.11).

Esse processo pedagógico requer um professor-índio que, dentre outras capacidades, demonstre:

- a. reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/sociedade indígena onde funciona a escola;
- b. estar sensível às expectativas e demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros;
- c. saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- d. comprometer-se com a aprendizagem dos seus alunos;
- e. ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios;
- f. demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngües nas modalidades orais e escritas no Português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas);
- g. tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador de produções culturais indígenas entre as novas gerações e junto à sociedade envolvente;
- h. respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto aos mais velhos - caciques, lideranças e demais membros de sua comunidade;
- i. tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade;
- j. ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas;
- k. ser conhecedor e socializador dos direitos e deveres das sociedades indígenas no País e no mundo;
- l. participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo;
- m. aprimorar-se nos processos criativos, críticos, comunicativos, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente;
- n. relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao presente e futuro; e
- o. praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática.

Para a normatização do processo de formação dos professores indígenas do Ceará (Tremembé, Tapeba, Jenipapo Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Pitaguari,



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Kanindé de Aratuba, Cariri) serão considerados alguns aspectos importantes que devem ser enunciados:

- a. o entendimento de que a formação do professor-índio deve possibilitar a construção da escola indígena almejada pelos povos do Ceará;
- b. ter como ponto de partida do curso o nível de escolarização do formando e avançar no sentido da ação concomitante de formação geral x formação docente, com referência na Educação Escolar Indígena específica, intercultural e bilíngüe que as diferentes etnias buscam;
- c. a construção do currículo diferenciado do curso, no processo, que, amparando-se em permanente pesquisa sobre as especificidades culturais de cada etnia, estrutura-se em torno de questões ou problemáticas condutoras e da sistematização das respostas encontradas que, por sua vez, originam outras problemáticas condutoras. A prática da **pesquisa** sobressai, portanto, como o instrumento de contínua reflexão/intervenção sobre a prática docente e de produção de conhecimentos; e
- d. o reconhecimento de que a docência dos professores índios se pauta na busca consciente e permanente de um ensino e uma aprendizagem diferenciadas que fortaleçam a identidade cultural de cada etnia e contribuam para o desenvolvimento profissional de cada educador.

Esses aspectos são harmônicos com as diretrizes nacionais sobre a formação do professor-índio e pressupõem um currículo diferenciado que permita integrar culturas, valores e interesses diversos.

Assim, a normatização para a formação do professor-índio no Ceará, a exemplo do que se busca no País, deverá orientar-se pelo estabelecimento de um eixo norteador que é o projeto pedagógico dessa formação, voltando-se para a construção de competências, como:

- a. elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- b. produzir material didático-científico que atenda as realidades trabalhadas;
- c. disseminar conhecimentos próprios da sua cultura, contextualizando-os no tempo e no espaço geográfico;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- d. desenvolver um ensino bilíngüe;
- e. conduzir pesquisas de cunho lingüístico e antropológico voltadas para:
 - levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
 - levantamentos étnico-científicos;
 - organização do acervo histórico das respectivas etnias; e
 - levantamento sociogeográfico da comunidade a que presta serviços; e
- f. exercer uma liderança circular que favoreça o surgimento de lideranças comprometidas com as causas indígenas.

Consubstanciando um processo de formação inicial e continuada, em serviço, essa formação deve incluir, especialmente na parte diversificada, o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzido pelas sociedades indígenas (língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas). Esses saberes compõem “a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa”. (CNE/CEB, PAR, nº 14/99).

Deve incluir modos próprios de transmissão do saber indígena, configurar uma construção curricular livre de formalidades rígidas e um processo avaliativo que rompa com todo tipo de seletividade, exclusão e segregação social, pondo-se a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

6.4. Formação do Professor da Educação Especial

A formação de professores para a Educação Especial, hoje entendida muito mais como a formação do professor para a Educação Inclusiva, constitui grande desafio para a efetivação de uma política de inclusão que garanta a democratização do ensino.

Para além do estabelecido pela LDB 9394/96 – art. 59 inciso III e art. 62 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes, se faz necessária uma discussão permanente, considerando as diferentes possibilidades de



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

organização da escola, frente às novas exigências e configurações curriculares que se impõem a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular.

Nesse sentido, é indispensável que todos os cursos de formação de professores, do magistério de nível médio às licenciaturas, contemplem concepções teórico-práticas adequadas a dar-lhes a consciência e as condições necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Essa formação deverá resultar em uma nova perspectiva produtiva e proveitosa para a educação, a inclusão social e a construção de projetos educacionais comprometidos com uma educação para todos, indistintamente.

Nessa perspectiva, a escola não pode mais se manter com a organização, currículo e formas de atendimento inalterado, sob pena de acentuar cada vez mais o quadro de dificuldades, ou seja, permanecendo com ofertas educativas dentro de uma perspectiva homogênea de atendimento a alunos com características diferenciadas.

Entendemos que é necessária aos sistemas de ensino a elaboração de propostas e políticas de ação em que a diversidade seja considerada, considerando o contexto epistemológico e cultural, para que, no correr dos tempos, a diversidade e a diferença possam substituir a homogeneidade e a uniformidade que norteiam as práticas escolares, até agora.

Sendo assim, a diferenciação do ensino deverá estar relacionada à situação didática e aos direcionamentos sobre o sentido dos saberes trabalhados na escola e sua utilização. A forma de ensino tradicional há de ser substituída por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Nesse sentido, há uma série de orientações conceituais que podem influenciar a formação dos professores em geral e a educação especial em particular, ligada especialmente a questões de ordem acadêmica, prática, tecnológica, pessoal e social.

Para o êxito dessa formação, o professor deve aceitar a diferença como um componente da normalidade, rompendo com preconceitos, observando sua própria prática a partir de um processo permanente de avaliação e reflexão crítica compartilhada. É necessária, também, a busca de respostas adequadas para o atendimento às necessidades educativas dos alunos, bem como às da escola como instituição aberta às diferenças e às mudanças, ajudando a criar e promover atitudes positivas frente à diversidade.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

6.5. Formação de Professores para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, emitidas no Parecer CNE/CEB, de 11/2000, tratam dos fundamentos e das funções da Educação de Jovens e Adultos, da sua base legal, da organização de cursos e exames, das instituições públicas e privadas que ofertam essa modalidade de educação e da formação docente.

Nesse Parecer, a Educação de Jovens e Adultos é entendida como

“...uma dívida social não reparada, para com os que não tiveram acesso à escrita e à leitura como bens sociais”; nessa perspectiva, há uma perda da presença efetiva de pessoas na sociedade, daí sua função reparadora, equalizadora e de atualização permanente do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos é vista como uma modalidade de Educação Básica, nas suas etapas Fundamental e Média, sendo reconhecida como de direito público subjetivo a etapa Fundamental.

Vê-se, portanto, a importância dessa modalidade de educação para o País, ainda marcado por altos índices de analfabetismo e por desigualdades sociais evidenciadas pela marginalização de pessoas que não tiveram acesso à educação.

As Diretrizes apontam para uma política de qualidade, a exemplo do que foi proposto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, remetendo a formação de professores às Resoluções CNE/CEB nº 1 e CNE/CEB nº 2.

Propõe uma formação de caráter polivalente, que possibilite ao professor uma ação pedagógica adequada a essa modalidade de ensino dirigida para alunos, trabalhadores ou não, com saberes de experiência que não podem ser ignorados, quer na formação em serviço ou não.

A formação específica para a docência na Educação de Jovens e Adultos se justifica pelo caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, com exigência de um tratamento diferenciado a ser dado aos conteúdos e da utilização de metodologias que possibilitem a mediação didática entre “os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida dos alunos” (CNE/CEB, PAR, nº 04/98).

Portanto, o professor para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos deverá evidenciar conhecimentos específicos dessa modalidade de educação, habilidades necessárias a um ensino multidisciplinar e polivalente, saber



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

trabalhar os conteúdos utilizando metodologias que atendam as necessidades de formação dos alunos.

Esta é uma modalidade de ensino que exige uma formação docente na qual o desenvolvimento curricular se efetive com base numa prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento de competências necessárias à execução de um processo de ensino e aprendizagem que considere as dificuldades inerentes a esse trabalho pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos tem evidenciado, na sua organização, distribuição de tempo inadequado, desconsiderando completamente as condições em que o aluno chega à escola, currículo sem significação para a vida desses jovens e adultos. O ensino noturno tem sido responsável maior pelos elevados índices de evasão e repetência da escola básica. É urgente e necessário que, na formação de professores, se utilizem concepções mais atualizadas sobre esta modalidade de educação.

Um forte elemento nessa reconceptualização é, decididamente, o tipo de professor que faz acontecer o ensino noturno ou a educação de jovens e adultos trabalhadores. Por outro lado, até para forçar as condições estruturais favoráveis ao funcionamento eficiente desses cursos, há que se contar com docentes conscientes e comprometidos com a luta pela reestruturação dessa modalidade de educação, desde a sua temporalidade à implementação de um novo “contrato didático” (PERRENOUD, 1999, p.53).

Desse modo, os cursos de formação de professor para a Educação de Jovens e Adultos precisam orientar-se nessa direção. De um lado, promovendo reflexões crítico-construtivas sobre as práticas utilizadas no ensino noturno atual; de outro, favorecendo a compreensão de que as pessoas são capazes de aprender, sejam essas pessoas estudantes profissionais ou trabalhadores; estudem durante o dia ou à noite. Há, contudo, que trabalhar a convicção da imprescindibilidade da ação diferenciada para atendimento dos jeitos, ritmos e condições que fazem esses alunos diferentes.

Assim, faz-se necessário que esses cursos integrem, de fato, teoria e prática, vivenciando o discurso:

- a. da flexibilidade curricular como forma de adequação do ensino às peculiaridades do aluno. É preciso que ao formando-professor sejam possibilitadas oportunidades de uma prática reflexivo-crítica com foco numa proposta curricular dinâmica, interessante, criativa e adequada às diferenças dos alunos;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

- b. da busca de aprofundamento do conhecimento de cada aluno, suas limitações e potencialidades, história de vida e conhecimentos prévios. Somente o discurso é insuficiente para o desenvolvimento das competências que possibilitarão ao professor uma ação docente bem-sucedida nesse sentido;
- c. da contextualização do conhecimento trabalhado, justificando teoricamente e demonstrando na prática que essa contextualização é possível e importante para dar sentido ao que se pretende seja aprendido; e
- d. de “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2001, p.11), em contraposição à cultura do ensino sem compromisso com a aprendizagem.

Nessa perspectiva, vale considerar o que diz Meirieu (1990) quanto a uma formação docente em que sejam desenvolvidas, no professor, competências para:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar meios diversos de ensino;
- negociar e conduzir projetos com os alunos;

- adotar um planejamento flexível, estando atento às necessidades de adequação que se fizerem necessárias; e
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho.

Deve-se acrescentar que, para a formação do professor nessa modalidade de ensino (inicial e continuada), faz-se necessária a organização de um processo de bases teórico-metodológicas que partam do conhecimento produzido pelos professores em suas práticas cotidianas e do exercício de uma reflexão crítica sobre elas. A formação continuada poderá ser trabalhada na modalidade presencial ou a distância, garantindo a vivência de processos e não apenas de produtos.

Vale ressaltar, ainda, que os currículos de formação desses profissionais deverão privilegiar o histórico da trajetória e das experiências da Educação de Jovens e Adultos, as exigências efetivadas nos contextos nacionais e internacionais e os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais, contidas no Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 e nas normas específicas do Conselho de



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

Educação do Ceará, organizando-se materiais didáticos com a especificidade pedagógica própria para atender às exigências dessa modalidade de formação.

6.6. Formação do professor do Ensino Médio

Após a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o CNE discutiu com diversos segmentos da comunidade acadêmica, idéias que fundamentaram a elaboração de Parecer nº 15/98, da Câmara da Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Referido Documento apresenta fundamentos estéticos, políticos e éticos para um novo Ensino Médio no País, discutindo aspectos como a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

O parecer define uma Pedagogia da qualidade, que deve ter como elementos fundantes: identidade, diversidade e autonomia das instituições, um currículo voltado para competências básicas, organicamente integradas e direcionadas para uma formação geral e para a inserção do aluno no mundo do trabalho.

Os elementos mencionados anteriormente devem ser considerados na reconstrução do Ensino Médio e são referenciais para novas propostas de formação de professores.

A nova proposta de Ensino Médio propõe uma ruptura com modelos marcadamente enciclopédicos ou economicistas, predominantes até os anos 1980, quando então surgiu a influência conteudista na organização dos currículos.

Portanto para atender aos novos padrões da docência no Ensino Médio, há que se considerar os valores mencionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (sensibilidade, igualdade e identidade) aplicando as orientações conceituais contidas na legislação de formação de professores promulgada pelo CNE.

Para as instituições organizarem os currículos a partir de pressupostos da orientação conceitual Prática/Reflexiva e da Teoria das Competências, faz-se necessário que, na organização dos projetos formativos, estejam explicitados: processos de reflexão na ação, formas de desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais e psicomotoras nas dimensões subjetiva e histórico/social, núcleos temáticos pertinentes à área de atuação do professor (códigos e linguagens ou ciências da natureza e Matemática ou ciências humanas) estudos sobre novas tecnologias educacionais, estudos teórico/práticos sobre a



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

metodologia de projetos e de solução de problemas e exercícios de observação e experimentação, visando a desenvolver no professor/aluno práticas investigativas.

O professor será pensado como intelectual crítico e reflexivo, que deverá evidenciar conhecimento da prática profissional da docência, sendo capaz de refletir e analisar essa prática em todas as suas dimensões: político/cultural, ética, pedagógico/científica e estrutural; deverá também compreender que ela ocorre dentro e fora de ambientes institucionais, em contextos sociais com características diferenciadas, mas com um corpo comum de conhecimentos profissionais.

Para que esse perfil se consolide, os projetos de formação de professores para o Ensino Médio deverão desenvolver uma proposta curricular que possibilite ao professor uma visão ampla da área do conhecimento, escolhida para a sua formação, um aprofundamento de conhecimentos específicos; seleção de metodologias que promovam aprendizagens de natureza teórico-prática.

Os cursos de formação deverão desenvolver uma ação docente supervisionada, ao longo do processo formativo, sob a orientação de um tutor, profissional experiente que critique e questione o saber da docência, os saberes de formação, os saberes das experiências do professor, aconselhando-o e orientando-o na busca da aquisição das competências definidas no projeto de formação.

Sugerimos que o diálogo seja exercitado principalmente entre o professor/aluno e seu tutor e os professores formadores, o que possibilitará a aquisição de aprendizagens significativas.

Portanto, a formação do professor para o novo Ensino Médio brasileiro é um desafio às instituições formadoras que devem romper com os modelos excessivamente teóricos, anti-reflexivos, mecanicistas e conteudistas, que, por si, não respondem às exigências de uma formação Prática na abordagem Reflexiva.

6.7. Formação do Professor da Educação Profissional

O CNE promulgou o Parecer nº 16/99 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, elaborado por uma comissão especial, considerando proposições apresentadas por especialistas da área, educadores, pesquisadores, representantes de trabalhadores e empregadores, de universidades e de organizações do magistério.

Neste parecer, está explicitada uma concepção da educação profissional contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 39 a 42, que a concebe como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” “conduzindo” ao permanente desenvolvimento de aptidões



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

para a vida produtiva” a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada na perspectiva do exercício pleno da cidadania.”

Assim como no Ensino Médio, a Educação Profissional ao longo da história da educação brasileira teve orientações conceituais diversas, marcadas por princípios assistencialistas ou economicistas e por uma desvalorização acentuada por parte das elites do País.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases, ela passou a ser discutida numa perspectiva inovadora, valorizando-se sua importante contribuição para o desenvolvimento social e econômico do País; novos princípios foram definidos para a educação profissional de nível técnico, tais como: articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio, respeito a valores estéticos, políticos e éticos, trabalhando, como no Ensino Médio, com a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, buscando a definição de competências a serem adquiridas pelo aluno referentes a laboralidade.

Há uma valorização do exercício da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualização dos conteúdos de ensino, da busca da identidade, de perfis profissionais, da autonomia da escola e atualização permanente dos cursos e dos currículos.

Para fazer cumprir os objetivos da nova Educação Profissional no nível de formação inicial e continuada, técnica ou tecnológica, faz-se necessária a organização de propostas de formação de professores, em diferentes níveis: licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica, projetos de formação em serviço e cursos tecnológicos de graduação que agreguem no currículo uma formação pedagógica que desenvolva competências para a docência nessa modalidade de educação.

As diretrizes curriculares propõem, ainda, desenvolver no professor/aluno espírito crítico, auto-estima elevada, firmeza e segurança nas decisões, capacidade de autogerenciamento e capacidade de aprender a aprender.

Entendendo que a formação do professor da Educação Profissional deva ser feita, preferencialmente, em serviço e adequada a áreas definidas no anexo 07 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, recomendamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional sirvam de parâmetro para a organização de projetos de formação e que seja analisada a possibilidade de adotar na organização dos currículos os pressupostos da orientação conceitual, Prática/Reflexiva e da teoria das competências, presentes no documento sobre a formação de professores para a Educação Básica do CNE.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

O Parecer CNE/CEB nº 16/99, citado anteriormente, ressalta que o professor dos cursos técnicos deveria ter experiência profissional e preferencialmente ser formado em serviço. Nesse parecer, está explicado que o professor deverá adquirir competências voltadas para o ensino de uma profissão, ter estudos sobre a filosofia e a política da Educação Profissional, ter conhecimento específico de sua área de atuação e saber estimular diferentes formas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade dos alunos, além de desenvolver uma consciência crítica e comportamentos éticos.

Uma determinação de grande importância na formação de professor da Educação Profissional é torná-lo capaz do autodesenvolvimento, buscando sempre o aprimoramento do trabalho docente, inclusive em equipes interdisciplinares.

Portanto, utilizar pressupostos da orientação conceitual Prática/Reflexiva e da Teoria das Competências na organização dos currículos de formação do professor da Educação Profissional é uma opção que as instituições responsáveis por este tipo de educação poderão assumir, buscando uma formação profissional que torne o professor/aluno capaz de: “desenvolver a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

No caso da ação docente, essas competências profissionais deverão possibilitar as condições necessárias à laboralidade, sendo definidas a partir das especificidades de cada área profissional.

7. A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – CEC

Atualmente no Ceará, o foco das preocupações que assomam os pesquisadores da qualidade do ensino já não incide sobre o “excessivo número de profissionais em exercício letivo, sem a habilitação necessária-professores leigos”. O foco hoje é atraído pela abscissa onde se cruzam os vetores: pouquíssimos professores sem habilitação/maior número de professores com nível superior de formação *versus* queda vertiginosa na qualidade do ensino/alunos iletrados em cujo rendimento escolar grassa a dificuldade de oralizar, de ler e de escrever textos.

Tais vetores são caracterizados por duas linhas que apontam para horizontes contrários. O de formação de professores é crescente/ ascendente; o do resultado da aprendizagem discente é decrescente/descendente. Ambos avançam em processo acelerado e se desenrolam num cenário onde não se dá ênfase às



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

reflexões sobre a construção de uma escola que ultrapasse o “dar aulas”, que respeite os educandos em suas diversidades e promova o seu direito à educação pela via de um ensino qualificado e com significado social.

O quadro cartesiano descrito leva a uma urgente necessidade de avaliação do perfil profissional dos egressos dos cursos de Formação de Professores desenvolvidos até agora no Estado do Ceará. Essa avaliação deverá considerar a natureza, os processos e os procedimentos que dão forma aos referidos cursos.

Muitas vezes, tende-se a considerar determinados procedimentos como exitosos e válidos, pelo simples fato de terem sido cumpridos conforme o previsto ou pela satisfação e envolvimento dos alunos, sem se atentar para a necessária articulação entre o que o formador ensina ou propõe e o que o aluno (formando) aprende ou deseja e necessita aprender. No caso em pauta, técnicas de seminário (tão em gosto) e aulas expositivas são muito apreciadas pelos professores/alunos e pelos formadores.

Muitos cursos adotam a prática da apostila ou da cópia de pequenos textos, justificando seu uso pela apreciação dos formandos em função do seu tempo, do seu desinteresse por leitura, do seu limitado poder aquisitivo e da omissão institucional quanto à instalação de uma biblioteca com acervo específico, mesmo que mínimo.

Tais procedimentos, de conhecimento geral, confirmam e revelam a valorização de atividades e tarefas organizadas, de forma simétrica e rotineira; seqüenciais lineares, programadas em todos os sentidos (comuns às turmas), centrados diretamente no desenvolvimento das próprias atividades e determinações dos formadores e não nos processos de aprendizagem dos cursistas.

Não se atenta para o fato de que o professor/formando, assim como os seus alunos, também possui uma psicogênese de aprendizagem. Seus esquemas superiores de pensamento, também são alvo de interferência da sua esfera dramática e do seu universo simbólico, fatores que os tornam distintos uns dos outros. Cada professor/cursista é um sujeito (epistêmico/pensante mas, também, desejante e suspirante), singular e único, necessitando de uma visão singular do formador. A didática, portanto, deve ser diversificada.

Esquematizar as propostas pedagógicas e as “ementas programáticas” destinadas a pré-profissionais do e para o magistério não é tarefa tão simples, porque o tempo de aprendizagem de uma noção e a extensão de um projeto, não podem ser previamente estabelecidos, uma vez que exigem freqüentes ajustes



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

(ementas precisam ser emendadas), inclusão de novos recursos didáticos, adequados ao grupo e a cada cursista.

Impera, nesses cursos, um emaranhado conceitual com respeito à aprendizagem, geralmente confundido com ensino ou mera instrução.

Pedro Demo advoga a idéia de que em todo curso de formação de professor seja mister priorizar o desejo e a necessidade de perceber **a pesquisa como ambiente da aprendizagem reconstrutiva política**. Sua falta faz com que, no processo de formação, a aprendizagem decaia para mero ensino. Vê, o autor, nessa falta, o motivo da escusa de ler dos professores. Não é o caso de se esperar que o egresso dos cursos aqui referenciados adquira o perfil de um “pesquisador profissional” que produz sistematicamente o conhecimento, mas sim de um “profissional pesquisador” que usa a pesquisa como propedêutica de seu saber pensar, de seu saber conceituar. (DEMO, Pedro, 1998. A LDB/1996 e os Profissionais da Educação) .

Ao adjetivar a aprendizagem do formando-professor com a expressão reconstrutiva política, o pensador citado refere-se ao propósito ético-político da atuação do professor, que é considerado componente intrínseco da aprendizagem, por ser esta uma habilidade humana e social, não eletrônica ou apenas técnica.

De par com a função remunerada do trabalhador/educador, caminha a função social e ética de um cidadão mediando a educação de outro cidadão. É mister que nesses cursos não se formem, apenas, educadores com a síndrome do “sujeito de direitos”. É disso que resultam: a insatisfação com a própria profissão; a indolência intelectual que aborta o prazer e a prática de ler, de refletir e de se avaliar. Daí também resulta a resistência a inovações, consideradas modismos e, portanto, negando o valor da pesquisa e das descobertas científicas; ao planejamento e à análise dos indicadores de aprendizagem de seus alunos.

É comum ouvirmos solilóquios críticos à propensão instrucionista dos cursos de Pedagogia e similares da atualidade, fixadas no “treinamento” de fora para dentro e marcada pela idéia de ensino. Vale apenas lembrar em que em cursos de formação de professores a ênfase nos textos tem sido questionada provocando a fragmentação do conhecimento.

O aprender e do não-aprender de nossos alunos dependem diretamente da opinião do professor (mesmo não explícita) sobre coisas como: o que é uma escola, o que é uma sala de aula, o que é uma criança, o que é um conceito, o que é um juízo, o que é linguagem e de que forma esta se liga à realidade, o que é individualizar, o que é classificar, o que é pensar, o que é compreender, apreender,



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

aprender e conhecer? Não será que temos, neste rol, conceitos que precisam ser mais bem trabalhados nos processos de formação de professores?

Isso pede uma reflexão sobre os conceitos e preconceitos que vêm à tona nas conversas entre professores, quando o assunto é o resultado das pesquisas do SAEB/MEC.

A aceitação do fracasso escolar, como natural, é uma poderosa estratégia de desculpas praticada largamente por conta de sua conclusão: “se não podemos lutar contra a natureza das coisas, não temos culpa...” Pobreza, fome, famílias desestruturadas são desculpas carregadas de preconceitos que saem fortalecidos dos cursos de formação, e são denotativos de uma notória ignorância do poder da didática e da mediação profissionalizada do educador. Do ponto de vista de uma descrição do processo cognitivo humano, as duas grandes formas que esses preconceitos assumem e que resultam na naturalização do fracasso escolar são as posturas docentes marcadas forte e historicamente pelo que parece ser um modelo empirista e um modelo inatista na explicação da aprendizagem humana. Perdura a certeza de que “nada está no intelecto que não tenha passado por nossos sentidos” e, portanto, conhecer é um processo natural no qual o sujeito, a partir do contato com a variedade das coisas, abstrai delas o conhecimento. A didática mediadora, portanto, não exerce muita influência. Na posição inatista, as coisas já ocorrem de modo diferente, embora seja mantida a idéia de uma naturalização do fracasso. O sujeito é visto como tendo sua capacidade de aprender determinada pelo estoque de inteligência que ele recebe ao nascer, por sorte, na loteria da natureza. E, por isto, surgem as afirmações de que certas pessoas têm mais facilidade ou menos facilidade de aprender.

Os professores, porém, mesmo os egressos dos Cursos de Formação em pauta, não têm clareza quanto ao fato de que tais posturas marcam o seu fazer docente, pois não distinguem uma e outra postura didática, não apresentando facilidade de discorrer sobre o assunto. Isto, também pode ser caracterizado como fracasso escolar; são questões que merecem reflexão.

Neste sentido, faz-se necessária a capacitação de profissionais para o exercício da avaliação, na qual a clareza dos objetivos traçados e o envolvimento dos responsáveis pela ação a ser avaliada tomam foros de relevância e de termômetro dos resultados esperados.

Dependendo da condução do processo, à avaliação dos programas de formação dos professores pode levar a resultados significativos ou a respostas sem sentido. Para garantia de sua eficácia, os avaliadores devem assumir algumas atitudes substituindo notas por anotações, atitudes veladas pela transparência e a imposição pela negociação.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

A avaliação assim procedida atende à expectativa de que o seu enfoque reside no uso de seus resultados e que o seu desenvolvimento deve ser articulado substancialmente para a transformação e o aperfeiçoamento de seu objeto.

Portanto, no foco da avaliação dos cursos de Formação de Professores está a obrigação social e ética das instituições formadoras de prestar contas do resultado dos cursos à população, ao Governo e às agências formadoras.

Tem sido prática neste Conselho de Educação, avaliar os cursos de Formação de Professores para proceder ao seu reconhecimento. É de importância fundamental que as instituições promovam uma avaliação interna desses cursos, cabendo a este referido Conselho exercitar o regime de colaboração com os conselhos municipais de Educação, secretarias de Educação do Estado e dos municípios, e outras instituições interessadas na qualificação de professores para a rede estadual e municipal de ensino.

Os princípios norteadores da avaliação propostos por este Conselho de Educação são: utilidade, viabilidade, ética e precisão.

A esses princípios devem-se agregar algumas questões fundamentais:

os cursos

- a) atendem às necessidades de informação de seus usuários?
- b) são realistas, abrangentes, alcançáveis e coerentes com o que se propõem?
- c) são regulamentados legalmente e cumprem o proposto ao órgão regulador?
- d) Os formadores têm clareza quanto aos objetivos e competência quanto aos conteúdos?

Para atender a esses princípios e essas questões, é preciso estabelecer um processo de avaliação de natureza qualitativa que permita captar as transformações ocorridas no aluno, futuro professor, que o tornarão apto ou não, a desenvolver uma prática profissional adequada aos objetivos do nível de ensino em que leciona.

Portanto, é um processo que exige um envolvimento de avaliadores e avaliados, considerando valores e determinações sociais e culturais que não poderiam ser descobertos por uma visão simplesmente quantitativista. A avaliação



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

a ser procedida deve, portanto, considerar a dimensão sócio-antropológica da formação tendo em vista os fins aos quais se destinam os cursos, o lugar que ocupam, na sociedade, e os cursistas como sujeitos do processo educacional.

Em assim sendo, este Conselho de Educação recomenda que as instituições que desenvolvem cursos de formação de professores considerem como relevantes as seguintes sugestões referentes ao processo de avaliação desses cursos:

- a) preocupação com o processo de exame de ingresso estabelecendo modelo mais objetivo de avaliação das competências básicas necessárias ao estudante no ensino superior;
- b) criação de modelo de avaliação externa para exame da qualidade do curso a partir dos resultados no aluno;
- c) preocupação com a formação da equipe de avaliadores;
- d) realização de entrevistas, aplicação de questionários a serem enviados a instituições estaduais e municipais (CMEs e SMEs) e aos professores/alunos, envolvendo-os no processo, seguramente serão instrumentos eficazes de avaliação;
- e) realização de entrevistas com os professores formadores, estimulando a auto-avaliação como orientadora do processo de ensino e aprendizagem;
- f) análise do Projeto Pedagógico dos cursos complementada por verificações *in loco*, constatando a coerência entre o proposto e o efetivado;
- g) organização de coleta de dados por amostragem, realizada antes, durante e após o processo de formação;
- h) realização de encontros para discussão dos resultados de avaliação com a comunidade onde os cursos se realizam;
- i) organização de seminários de hetero-avaliação entre as diversas coordenações dos cursos descentralizados, isto é, fora da sede da mantenedora; e
- j) realização de pesquisa sobre a necessidade do ensino frente à demanda de professores formados na comunidade e à necessidade dos sistemas de ensino.

Assim procedendo, as instituições estarão desenvolvendo um processo interativo de avaliação, suscitando a possibilidade de afinar os cursos de formação



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

de professores às necessidades dos sistemas de ensino do Ceará e da sociedade como um todo.

8. VOTO DOS RELATORES

Considerando o exposto como fundamental para a orientação conceitual e metodologia das propostas de Formação de Professores para a Educação Básica no Estado do Ceará, somos favoráveis à aprovação deste Parecer que define diretrizes para essa formação considerando, também, as especificidades das instituições do Estado.

9. CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior e Profissional.

10. DECISÃO DO PLENÁRIO

Por unanimidade, o Plenário aprovou a decisão da Câmara.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 14 de setembro de 2005.

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Relatora / Presidente da Câmara da Educação Superior e Profissional

ADA PIMENTEL GOMES FERNANDES VIEIRA

Relatora

FRANCISCO DE ASSIS MENDES GOES

Relator

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

LUIZA DE TEODORO VIEIRA

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Relatora

GUARACIARA BARROS LEAL

Relatora /Presidente -CEC

BIBLIOGRAFIA

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores, Porto Editora, LDA (Porto – Portugal), 1999.

SCHÖN, Donald, A. Educando o Profissional Reflexivo, Artmed Editora, Porto Alegre, 2.000.

IMBERNÓU, Francisco, La Formación Y el desarrollo profesional del profesorado Editorial Graó, Barcelona, 1998, 3ª Edição.

ALARÇÃO e Tavares, Formação Reflexiva do Professor, Porto Editora, Porto, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.** Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 1999.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

Cont./Parecer Nº 0546/2005

BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 02 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 04/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 29 de janeiro de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 22/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 14/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena**. Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultas**. Brasília, 10 de maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 01/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília, 29 de janeiro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 16/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Profissional de Nível Médio**. Brasília, 05 de outubro de 1999.