

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REFORMAS NA ESTRUTURA CURRICULAR DE LICENCIATURAS NA DÉCADA DE 90:
Um estudo de caso comparativo:
UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)

Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre
2000

II

Elizabeth Diefenthaler Krahe

AS REFORMAS NA ESTRUTURA CURRICULAR
DE LICENCIATURAS NA DÉCADA DE 90:
Um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação

Porto Alegre
2000

TERMO DE APROVAÇÃO

Elizabeth Diefenthaler Krahe

AS REFORMAS NA ESTRUTURA CURRÍCULAR DE
LICENCIATURAS NA DÉCADA DE 90:

Um estudo de caso comparativo:
UFRGS (Brasil) - UCME (Chile)

Aprovada em 15 de dezembro de 2000.

Dra. Mérión Campos Bordas

Orientadora

Dra. Denise Balerine C. Leite

Co-orientadora

Dra. Leda Scheibe

UFSC

Dra. Maria Estela Dal Pai Franco

UFRGS

Dra. Clarissa Baeta Neves

UFRGS

Dr. Rolando Pinto Contreras

UC – Chile (parecer por escrito)

Mais uma vez,
para Cláudio
e nossas conseqüências:
Carlos Henrique
Frederico e
Ana Luiza

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho devo especiais agradecimentos às/aos colegas, nas duas Universidades, que se dispuseram a me dar informações sobre as reformas que tiveram lugar em suas unidades de trabalho de formação de professores. O testemunho delas/deles enriqueceu sobremaneira este trabalho, trazendo o necessário lado humano aos dados encontrados nos documentos analisados, abrindo-me novas perspectivas sobre as reformas das quais participaram.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professoras/es:

Aron Teitelbaum – Diretor do Instituto de Matemática
 Gilda Bittencourt – Chefe da Comcar do Instituto de Letras
 Maria Cristina Leandro Ferreira - Diretora do Instituto de Letras
 Maria Lília Castro – Ex-chefe da Comgrad do Instituto de Letras
 Vera Clotilde Carneiro Garcia – Professora do Instituto de Matemática

Na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, professoras/es:

Alma Hermacen Leiva – Secretaria Acadêmica do Depto. Castelhanao
 Gladys Geisse – Diretora do Depto. Formação Pedagógica
 Hernán Villarreal – Prof. de História da Educação
 Luis Rubilar Solis- Prof. de Filosofia da Educação
 Maria Cristina Labarca – Orientadora Depto. Form. Pedag.
 María Isabel Sáenz-Villarreal Sánchez - Diretora de Relações Internacionais
 Nelly G. Olguin – Diretora do Depto. Castelhanao
 Patrícia Figueroa -Secretária Acadêmica do Depto. Formação Pedag.
 Paz Pinochet – Diretora do Depto. Matemática

E, em especial, a Rolando Pinto Contreras, hoje professor na Pontifícia Universidade Católica em Santiago, que abriu-me as portas do Ministério da Educação do Chile e da UMCE para este trabalho, além de ser seguro guia nas leituras sobre a realidade educacional chilena.

A Augusto N. Silva Triviños por ter oportunizado minha participação no grupo de pesquisas sobre a educação no Cone Sul e pelo incentivo para que iniciasse este curso de doutorado.

Aos colegas do Departamento de Estudos Especializados da FACED/UFRGS, que me substituindo nas salas de aula permitiram minha dedicação total na fase final deste trabalho, meu muito obrigada.

Meu reconhecimento às funcionárias da Biblioteca Setorial de Educação da FACED/UFRGS, e em especial à Maria Amazília Ferlini pela correção aos dados bibliográficos.

À Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRGS que amparou este trabalho através dos programas: Suplementar de Apoio à Qualificação Docente (BAP/CAPES) e de Apoio à Conclusão de Teses e Dissertações.

Às minhas orientadoras Mérión C. Bordas e Denise B.C. Leite, pelo apoio seguro nos momentos mais difíceis, obrigada.

Currículo – é um objeto simbólico e significativo, como a primeira página de Shakespeare, não como um cortador de grama; como as peças de um tabuleiro de xadrez, não como uma maçã. Possui uma existência física, porém também um significado encarnado em palavras, sons, jogos ou o que seja. (Stenhouse, 1987, p.102)

ÍNDICE

1 SITUANDO A PESQUISA E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	1
2 AS PERSPECTIVAS INVESTIGADAS	10
2.1 Os cursos de licenciatura em foco	10
2.1.1 Letras- UFRGS.....	10
2.1.2 Matemática – UFRGS.....	11
2.1.3 Castelhana – UMCE	11
2.1.4 Matemática – UMCE	12
2.2 Contexto histórico social das reformas.....	13
2.2.1 um pouco da história dos dois países.....	16
2.2.1.1 Brasil.....	17
2.2.1.2 Chile	19
2.2.2 Educação: as propostas curriculares – suas origens e propósitos	21
2.2.2.1 Brasil.....	21
2.2.2.2.Chile	30
2.2.3 Organização e estrutura dos dois sistemas educacionais	39
2.2.3.1 Brasil.....	39
2.2.3.2 Chile	43
2.2.4 O ensino médio.....	45
2.2.5 A formação de professores para o ensino médio	54
2.3.As reformas na UMCE.....	62
2.3.1 A reforma atual	62
2.3.2 A sociedade chilena na década de 1990.....	65
2.3.3 A análise do Ministério	67
2.4 As reformas na UFRGS.....	69
2.4.1 A crise das licenciaturas	69
2.4.2 A análise do Ministério	75
3 SIGNIFICAÇÕES DE CURRÍCULO E REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA CRÍTICA	84
4 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	100
4.1 A utilização atual do método comparativo	100
4.2 Os passos do método comparativo	108
5 O CAMINHO METODOLÓGICO OPERATIVO	110
5.1 As categorias de análise escolhidas	110
5.1.1 <i>Racionalidade técnica / racionalidade “prática”</i>	112
5.1.2 Reflexão teórica / praxe estabelecida	117

6 O DIÁLOGO COM OS DADOS.....	122
6.1 As mudanças na UMCE	123
6.2 As modificações na UFRGS	154
7 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE COMPARAÇÕES ORIUNDAS DA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA COM A PESQUISA.	165
8 REFLEXÕES E NOVOS QUESTIONAMENTOS	179
9 BIBLIOGRAFIA	192
9.1 Referências Bibliográficas	192
9.2 Documentos Consultados	202
9.3 Bibliografia De Apoio	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL - BRASIL	41
Tabela 2 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL – CHILE	44
Tabela 3 -Evolução da Distribuição da População por Nível de Educação (%) Brasil - 1960-1990 .	49
Tabela 4 - Matrículas Ensino Médio no Brasil por Ano e Dependência Administrativa	49
Tabela 5 - Evolução do nº de Concluintes do Ensino Fundamental e Médio	51
Tabela 6 - Crescimento da Matrícula da Educação Média Human.-Cient	52
Tabela 7 – Densidade no vestibular UFRGS : 1990-1992	69
Tabela 8 – Argumentos mínimos no vestibular UFRGS: 1995	70
Tabela 9 – Densidade no vestibular UFRGS : 1994-1995	71
Tabela 10 – Paradigmas básicos e teorias derivadas	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise qualitativa	165
Quadro 2 - Análise quantitativa currículo - Pedagogia Castelhana 98 - UMCE	167
Quadro 3 - Análise quantitativa currículo - Pedagogia Matemática 98 - UMCE.....	168
Quadro 4 - Análise quantitativa currículo - Licenciatura em Letras 97 - UFRGS	169
Quadro 5 - Análise quantitativa currículo - Licenciatura em Matemática 97 - UFRGS	170
Quadro 6 - Análise comparativa quantitativa currículo - Licenciatura em Letras 97 - UFRGS e Pedagogia em Castelhana 98 - UMCE	171
Quadro 7 - Análise comparativa quantitativa currículo - Licenciatura em Matemática 97 - UFRGS e Pedagogia em Matemática 98 - UMCE	174
Quadro 8 - Análise comparativa quantitativa dos totais dos currículos – Licenciatura em Matemática 97 UFRGS e Pedagogia em Matemática 98 - UMCE – Licenciatura em Letras 97 - UFRGS e Pedagogia em Castelhana 98 - UMCE	178

RESUMO

AS REFORMAS NA ESTRUTURA CURRICULAR DE LICENCIATURAS NA DÉCADA DE 90

Um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)

Este estudo buscou explicitar, através da análise comparativa, as reformas curriculares de quatro cursos de licenciatura, Matemática e Letras da UFRGS (Brasil) e Matemática e Castelhana da UMCE (Chile), ocorridas durante a década de 1990, tendo como pressuposto a idéia de que para as reformas provocarem reais transformações nas formações são necessárias mudanças nas concepções teóricas dos professores. Os principais objetivos da investigação foram: identificar as concepções teóricas sobre currículo e formação de professores que orientaram as propostas de reformas; identificar a ocorrência de mudanças conceituais assumidas pelos professores envolvidos na implantação das reformas.

A partir do exame do contexto educacional nos dois países, de documentos e entrevistas com professores destas Instituições discutiu-se a origem das reformas analisadas, a participação da comunidade dos centros de formação na elaboração das novas propostas curriculares, os modelos curriculares adotados.

A reforma curricular da formação de professores da UMCE, no Chile, foi um movimento deflagrado pelo Ministério da Educação; uma reforma a partir de ações centralizadas e centralizadoras do órgão financiador e avaliador. As reformas na UFRGS, apontam para a autonomia de ações que as instituições educativas públicas, universitárias brasileiras desfrutavam na década e foram propostas dos Institutos formadores, contando apenas com os recursos materiais já existentes.

Os dados foram analisados comparativamente tendo como fundamento da abordagem os estudos sobre currículo e reforma educacional na perspectiva da escola crítica. Seguindo as proposições de B. BERNSTEIN, a investigação mostrou que as novas propostas curriculares representam duas visões distintas de organização, baseadas em códigos do conhecimento educacional: currículos que tendem ao modelo de integração em três das reformas analisadas (casos da UMCE e da Matemática da UFRGS); continuidade de um currículo de coleção em uma delas (Letras da UFRGS). Verificou-se que as propostas de reforma dos currículos de licenciaturas apresentavam elementos que indicam a utilização de pressupostos da racionalidade prática convivendo ainda com propostas fundamentadas na racionalidade técnico/instrumental.

A investigação confirmou a premissa de que reformas curriculares hoje são mais um instrumento de controle das relações sociais do que produtoras de verdade e progressistas

ABSTRACT

THE TEACHER'S EDUCATION CURRICULUM STRUCTURE-REFORMS DURING THE 90's. A comparative study: UFRGS-Federal University of Rio Grande do Sul (Brazil) – UMCE- (Chile)

Through comparative analysis this study aimed to set up the reforms of the curricula of four teacher's licencship courses, Mathematics and Portuguese at the Federal University of Rio Grande do Sul and Mathematics and Spanish at the Metropolitan University of Education Sciences, which happened during the decade of 1990. It was assumed that a change in the theoretical conception of the teachers is needed for a real transformation. The main objectives of the research were: to identify the theoretical conceptions on curriculum and teachers' education, which led to the proposed reforms; to identify the conceptual changes assumed by the teachers involved in the reforms implementation.

The origins of these reforms, the participation of the community of the teacher's education centers about the elaboration of the new curriculum proposals, and the curriculum models adopted were discussed. The study was based on the analysis of the educational context in both countries, as well as on documents and interviews with teachers of those Institutions.

The Chilean Ministry of Education gave origin to the teacher's education curriculum reform at UMCE; this reform is based also on the help of a financial and evaluating Ministerial agency. The reforms at UFRGS, show the autonomy which the public university education institutions in Brazil had during that decade, and were proposed by the Institutions themselves, depending only on their already existing resources.

The existing data was analyzed based upon the critic perspective studies on curricula and educational reforms. Following B. BERNSTEIN, the study showed that the new curriculum proposals reflect two different views of organization. These are based on educational codes: curricula, which tend towards the integration model in three of the analyzed reforms (UMCE's case, as well as UFRGS' Math.); and the continuity of a collection curriculum (UFRGS' Portuguese Language). It was verified that the curriculum reform proposals, of the teacher's licencship courses, presented elements, which indicate the use of practical rationality presuppositions yet linked to proposals based on technical-instrumental rationality.

The research confirmed the premise that today's curriculum-reforms are more an instrument of social relation control than producers of Truth and Progress.

APRESENTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado desenvolveu-se no âmbito da formação de educadores para a escola de educação básica, em especial para professores do ensino médio.

A pesquisa é resultado de inquietações e dúvidas quanto ao currículo da formação dos professores para a educação média, que foram surgindo ao longo de minha experiência, inicialmente como professora de ensino médio, em uma escola pública, estadual, e atualmente como docente em uma Faculdade de Educação pública, federal, lecionando na área da formação pedagógica das licenciaturas plenas.

Procurou-se desvelar as possíveis mudanças paradigmáticas e os motivadores teórico/políticos presentes na formação de professores, que embasaram as reformas curriculares de cursos de licenciatura, ocorridos na década de 1990, em duas universidades públicas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil e a Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, no Chile. Para tanto desenvolveu-se a investigação seguindo os passos do método comparativo.

Nesta perspectiva são apresentadas de forma paralela as duas realidades investigadas, procurando destacar semelhanças e diferenças encontradas entre os dois contextos, e apontando para novas possibilidades de organização de currículos de formação de professores em cursos de licenciatura.

A pesquisa e os caminhos escolhidos são situados no primeiro capítulo.

No segundo são detalhadas as perspectivas investigadas, apresentando-se os quatro cursos de licenciatura, alvos desta investigação; a seguir o contexto histórico-social das reformas onde são descritas: a história resumida dos dois países, as propostas curriculares educacionais nas duas realidades, a estrutura do sistema educacional do Brasil e do Chile. Neste mesmo capítulo discute-se o ensino médio e a formação de professores para esta etapa da educação. Finalizando o mesmo são analisadas as reformas das duas Universidades no que toca à formação de professores.

As significações de currículo e reformas educacionais na perspectiva crítica são apresentadas no terceiro capítulo, através de uma revisão da bibliografia a que tive acesso.

No quarto capítulo são descritas as escolhas metodológicas através da discussão da utilização atual do método comparativo, bem como são vistos os passos deste método.

O caminho metodológico operativo é explicitado no quinto capítulo, apresentando-se as categorias que emergiram do mesmo, exemplificadas através de depoimentos de professores entrevistados.

No sexto capítulo desenvolve-se o diálogo com os dados coletados, apresentando as mudanças ocorridas na UMCE através da implantação do Projeto FID, e modificações apresentadas na UFRGS pelas mudanças curriculares analisadas.

Possibilidades de comparações oriundas da experiência construída com a pesquisa são apresentados no sétimo capítulo, através de quadros comparativos UFRGS/ UMCE das reformas curriculares em pesquisa.

O oitavo capítulo expõe reflexões originadas pelo trabalho, bem como novos questionamentos advindos da experiência, desenvolvidos junto a alguns depoimentos de professores diretamente envolvidos nas reformas em estudo nos dois países, através de uma divisão por categorias estabelecida na segunda fase deste trabalho.

Finalmente no nono capítulo a bibliografia é apresentada, subdividida em material citado, documentos analisados e leituras que apoiaram este trabalho de pesquisa.

1. SITUANDO A PESQUISA E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Passamos as décadas de oitenta e noventa e entramos no ano 2000 vivendo momentos de grandes interrogações no que diz respeito à educação, não só no Brasil, como também em nível global. A essas inquietações discutidas por teóricos da área ¹ têm correspondido várias mudanças legais e muitas propostas; algumas delas consideradas inovadoras nas décadas passadas, são hoje repensadas e criticadas. E em alguns casos, as realmente inovadoras são colocadas de lado dando lugar à reinstalação de modelos de cunho conservador nos sistemas escolares, utilizando-se de desenhos curriculares de estrutura clássica, com disciplinas hierarquizadas, ainda que sob roupagem atualizada através do auxílio das modernas tecnologias da multimídia.

No Brasil, especificamente ao final de 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei 9394/96 -LDB) foi promulgada. Não mais uma reforma de lei, como as ocorridas nas décadas 70 e 80. Trata-se de lei inteiramente nova que, embora não apresente muitas das reivindicações que educadores, especialistas e leigos preocupados com educação haviam sugerido durante sua elaboração, trouxe indicações inovadoras no que tange à formação de professores. Seus artigos 61 a 65 especialmente e a legislação complementar que os seguiu, nos levam a refletir, discutir e questionar este aspecto específico da educação brasileira, e, em particular, o papel que os professores formadores de professores têm neste processo.

Meu trabalho docente iniciou-se 25 anos antes da nova LDB, em 1971, como professora de língua inglesa em Escola Pública de Ensino Médio (antes de 1996 denominado 2º Grau). Recém formada na Universidade, em uma das Licenciaturas agora um dos

¹ SAVIANI, MOREIRA, GADOTTI, FREIRE e outros no Brasil, bem como BERNSTEIN, POPKEWITZ, KINCHELOE, Sousa SANTOS, GOODSON, PEREZ GÓMES, GIROUX, BOURDIEU e tantos fora de nosso país têm se preocupado refletido, denunciado, e proposto sobre a educação

objetos desta investigação (Letras da UFRGS), vivenciei, logo nos primeiros anos desta prática, a experiência de implantação de uma reforma educacional (a da Lei 5692/71). Vista na perspectiva de história de vida, foi uma experiência interessante, pois na ingenuidade de recém egressa dos bancos escolares da Universidade, acreditei que as propostas apresentadas levariam a uma verdadeira revolução na educação de nosso país com o conseqüente melhoramento da formação de nossos alunos.

Não foi preciso muito tempo para entender que as propostas de cunho eminentemente tecnicista² apresentadas naquela reforma educacional, em sua tradução para o cotidiano das escolas representaram não somente um grande problema por falta de recursos materiais e humanos para sua efetivação, mas também pela recusa de um expressivo número de professores em modificar suas práticas pedagógicas permanecendo, destarte, na realidade o velho modelo de ensino conservador, que era alvo aparente da proposta de modificação que a lei visava implantar.

Com isto, ainda muito iniciante na carreira do magistério, me foi possível verificar empiricamente a questão controversa de mudanças curriculares nas suas duas faces: a legal, apresentada nas propostas de legislação e a real, vivida no dia-a-dia das salas de aula.

Em uma segunda fase no trabalho, coincidindo com os anos 1980 e após um Curso de Especialização, ocupei a função de supervisora educacional da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, na mesma escola em que exercia o ensino de língua inglesa. Foi mais uma experiência instigante, pois durante o exercício desta função a legislação brasileira para o ensino médio sofre nova reformulação (Lei 7044/81). Desta vez, vivi a implantação de propostas pedagógicas através da perspectiva do trabalho de supervisão junto aos colegas professores, visando a que levassem a cabo o que estava determinado pela legislação. Confirmou-se o já anteriormente observado: o distanciamento entre as propostas oficiais e a realidade vivenciada nas salas de aula dos sistemas de ensino.

O fenômeno observável se traduzia na dissociação entre objetivo de ensino dos conteúdos e métodos planejados e sua execução em sala de aula. Aparentemente, a for-

² Interesse técnico, na perspectiva habermasiana, ligado à esfera das forças de produção.

mação prévia dos professores daquela escola, a grande maioria licenciados, não lhes possibilitara a necessária maleabilidade para adequar seus trabalhos às propostas legais. Por outro lado é possível fazer a leitura de que a não modificação de suas atividades respondia mais a um processo não organizado de resistência a uma determinação externa do que propriamente a uma inabilidade em lidar com o novo.

Mudamos de década, e a partir do ano de 1991, coincidindo com o término dos meus estudos de formação e da defesa de dissertação de Mestrado em Educação na UFRGS, teve início minha trajetória de atuação junto às Licenciaturas desta mesma Universidade, onde me encontro trabalhando atualmente. Nesta atividade tive oportunidade de analisar, mais uma vez de forma empírica, as dificuldades do processo de formação dos licenciandos, os futuros professores para o grau médio de ensino.

Um dos aspectos que mais precocemente deteve minha atenção no trabalho com as Licenciaturas foi o distanciamento não só físico (em virtude dos diversos campi de nossa Universidade) mas fundamentalmente de relacionamento, de troca de experiências e expectativas, de discussão de objetivos e metas, de elaboração de referenciais comuns entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica. Este distanciamento se traduz no desconhecimento, por um expressivo número dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos, no que se refere ao desenvolvimento de cada uma das disciplinas. O professor da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade.

A atividade como pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul propiciou o trabalhar em estudos sobre a formação de professores, tanto como participante de grupo de professores assessores à Pró-Reitoria de Graduação, como com um grupo de pesquisa sobre formação de professores no Conesul, hoje complementada por esta pesquisa no curso de doutorado, na qual pude aprofundar a procura por respostas às questões acima descritas.

Penso que este trabalho poderá contribuir efetivamente para o desenvolvimento das discussões na área de formação de professores, pois alia à minha prática (já consoli-

dada) as reflexões enraizadas na teoria e na prática de colegas da Universidade, tanto daquela na qual atuo, quanto a de uma Universidade estrangeira.

Uma das razões que impulsionaram a determinação do foco de estudo, deriva das já apontadas, e para o fato de que nos materiais analisados, nas investigações acerca da formação de professores, ainda pouco temos encontrado no que se refere a educação de educadores para o nível médio dos sistemas de ensino³. Ora, este patamar da educação, o nível médio, tem reiteradamente sido apontado como uma região nebulosa, indefinida quanto a seus objetivos e perspectivas, não só em nosso país, mas mundialmente. Discute-se ainda a vocação do ensino médio: se propedêutico, se profissionalizante, ou se formador de cidadania. Talvez essa própria indefinição seja uma das causas de ter sido este nível relegado a um plano menor de importância nas discussões acadêmicas, especialmente na área da pós-graduação em educação. Consequentemente a formação de professores para trabalhar com esta fração da educação básica também se apresenta sob questionamento. Que professor queremos: um especialista de conhecimentos específicos, ou um licenciado que alie em harmonia estes conhecimentos específicos a sólidos saberes pedagógicos igualmente específicos?

Os muitos anos de trabalho no e com o Ensino Médio, a experiência como formadora de professores nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação, as inquietações como pesquisadora da área, a participação no grupo de investigadores acima apontado e o momento de reformas no qual se encontra a educação brasileira (quando são discutidas as reestruturações da formação de professores por um lado e as propostas de parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio por outro) levaram-me a pensar ser possível e oportuno aprofundar o estudo específico da questão reformas da estrutura curricular da formação de professores para o ensino médio na década de 1990. Na medida em que o processo reformista ocorre nesta década, de modo acelerado nos países da América Latina, e dadas as oportunidades de contato direto, decidi centrar o estudo na comparação dupla desse processo tomando como objeto o ocorrido em duas universidades públicas, uma no Brasil e outra no Chile. A comparação foi facilitada pelo

³ No Brasil os documentos de relatórios do PROLICEN (Ministério de Educação e do Desporto do Brasil/ Departamento de Política do Ensino Superior/ Programa de Licenciatura)(1994), os estudos de BONITATIBUS (1991), CARNEIRO (1999), OTT (1992), VELLOSO (1991) entre outros, trazem discussões atuais deste nível de formação; no Chile, APLABAZA (1993) e PINTO Contreras (1994) representam as discussões deste aspecto, como será analisado mais adiante.

conjunto de experiências, atividades e estudos no qual estou envolvida, já que analisar a realidade de outro país supõe tratar de conhecê-lo, ilustrar-se sobre o mesmo, instrumentalizar-se com documentos, entrevistas, literatura. Mais oportuno ainda, parece-me, repito, pelo momento específico vivido nas instituições formadoras de professores no Brasil, quando se está debatendo o modelo de instituição que queremos para aperfeiçoar as Licenciaturas.

Assim, o estudo aqui relatado, analisa a origem das propostas reformistas, quer advindas de políticas estatais, expressas em normas ou parâmetros da legislação de Ministérios da Educação quer gestadas e desenvolvidas a partir de movimentos internos das instituições de formação de professores, a partir de necessidades intrínsecas detectadas pelo próprio grupo de formadores.

Procurou-se identificar, nas reformas curriculares, indícios de mudanças paradigmáticas em relação ao papel do educador, expressas nos referenciais dos projetos de mudança, através dos desenhos das grades curriculares ou, ainda, através das expressões dos professores entrevistados.

Como casos, esta investigação voltou-se às modificações da estrutura curricular de cursos de graduação plena de formação de professores para o ensino médio, ocorridos no Brasil nos currículos dos cursos de licenciaturas desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Chile, os currículos de formação de professores para o segundo grau, desenvolvidos na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago.

Em virtude do grande número de licenciaturas que as duas Universidades oferecem, os casos escolhidos foram os das reformas sofridas na estrutura curricular de cursos de formação inicial de professores para Língua Materna e Matemática (esta opção se justifica pela importância traduzida através da maior carga horária que as duas disciplinas apresentam no currículo da formação dos alunos do ensino médio).

O estudo estabeleceu a análise comparativa entre as reformas curriculares sofridas pelas quatro licenciaturas citadas, na década de noventa, duas em cada país. Foram estudadas as configurações de projeto curricular das licenciaturas, no início da década e após as reformas em questão, analisando-as no conjunto e aos pares. Como fonte de

dados foram examinadas as grades curriculares dos cursos e a visão dos atores professores que se envolveram/ envolvem com os respectivos processos de mudanças e implementação da reforma.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede em Porto Alegre, tem alguns cursos já centenários, enquanto que a formação de professores instalou-se somente a partir dos anos mil novecentos e trinta na Faculdade de Filosofia. Por sua vez a Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE) de Santiago do Chile, tem longa experiência na formação de professores no nível que é objeto desta investigação; foi a primeira instituição que se criou na América Latina especificamente como unidade de formação de professores, em 1889, com a denominação de Instituto Pedagógico. O importante é que as duas realidade estudadas, embora distintas em vários aspectos, têm hoje pontos em comum realçados neste estudo.

É preciso salientar que já antes das discussões provocadas pela implantação da nova LDB no Brasil, a formação de professores nos países do Mercosul- Cone Sul constituiu-se em preocupação que se transformou em projeto de pesquisa para um grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual, como já descrito, esteve incluída em parceria com pesquisadores de Universidade de mais quatro países desta área de nosso continente (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai)⁴.

Os pesquisadores coletaram dados, apresentados e debatidos em seminários anuais, sobre a formação de professores nesses países. As preocupações trazidas pelos diversos investigadores variaram bastante, em função das peculiaridades que cada país apresenta em relação à formação de seus docentes. A presente pesquisa desenvolveu-se a partir de inquietações suscitadas pelo diálogo que manteve durante as reuniões com os pesquisadores do Chile e das possibilidades de comparar as formulações das realidades ligadas às reformas na formação de professores para o ensino médio naquele país e das que estamos vivendo, para o mesmo fato, no Brasil.

⁴ SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. (coord.). A Formação de Professores no Mercosul - Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos e modalidades. Perspectivas de uma formação básica geral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 1994

O objetivo principal do estudo determinou a opção por uma perspectiva histórico-crítica, ou seja, levou em consideração os contextos sócio-político-culturais de cada país e seus efeitos na determinação de políticas públicas educacionais específicas. Neste sentido POPKEWITZ (1997,p.13) afirma que:

“O estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento. Assim, a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si.”

Como instrumentos para fornecer dados trabalhei com documentos legais e acadêmicos atualmente em vigor, nos dois países, bem como com alguns documentos históricos; no caso do Chile, material do Instituto Pedagógico na Universidade do Chile, que deu origem à UMCE, da época de início dos trabalhos de formação de professores para o ensino médio, datada de 1889. No caso brasileiro, estudei os primórdios dos institutos de formação de licenciados, na UFRGS, que como já apontado, correspondeu aos anos iniciais da década de 1930.

Foram entrevistados professores diretamente envolvidos nas reformulações curriculares a respeito de suas opiniões sobre os antecedentes das reformas, a elaboração dos projetos de modificações curriculares e a implantação dos novos currículos.

Buscou-se com base neste conjunto de dados, explicitar e analisar as modificações havidas na formação pedagógica proporcionadas pelas licenciaturas, perceptíveis nas estruturas das grades curriculares dos anos 90, apontando para as relações existentes entre políticas estatais para o sistema educacional de cada país, determinantes econômicos destas políticas, reformas propostas para este sistema e os modos como estas foram refletidas ou não nos currículos de formação de professores.

O conjunto de experiências vivenciadas com licenciandos/ licenciados/ licenciaturas estabeleceu a tese determinante desta análise. Meu ponto de partida foi a idéia de que apesar das modificações ocorridas nos currículos das licenciaturas em função de determinações externas, como no caso das políticas nacionais, ou de motivações internas como do grupo de professores formadores das instituições, as reformas curriculares instituídas não trouxeram como corolário uma real transformação de concepções teóri-

cas⁵ na formação dos professores. Considerei que esta afirmação se fazia tanto mais verdadeira quando as reformas curriculares tinham lugar pela imposição externa de organismos governamentais em contraponto àquelas resultantes de movimentos internos das instituições formadoras.

Ao iniciar esta investigação acreditava, ainda, que a formação de professores continuava, apesar das diversas reformulações, sendo desenvolvida de acordo com um modelo de racionalidade técnica, ou mesmo como uma continuidade do modelo clássico jesuítico do Trivium e Quadrivium⁶. No modelo baseado na racionalidade técnica/instrumental a formação docente nas licenciaturas é desenvolvida de acordo com a fórmula “3+1”, isto é, aos três anos de disciplinas de conteúdo da especialidade sobre põe-se um ano de formação educacional através de disciplinas de natureza pedagógica. Do modelo decorre o peso três vezes maior da carga horária das disciplinas da especialidade em relação às pedagógicas, sendo estas trabalhadas, em geral, a partir da segunda metade do curso. Isto significa que o professor formado por este currículo, atue como um especialista, técnico de conteúdo, aplicando com rigor na sua prática as regras do conhecimento específico de sua área acrescido, em tese, do conhecimento da área pedagógica. A consequência natural é ser a formação da especialidade mais valorizada em comparação ao valor dado à formação pedagógica.

Substantivando esta proposta curricular está a visão taylorista da educação, na qual o marco geral e poderoso da organização curricular fixa-se na idéia de treinamento, ou seja, na racionalidade meios/fins. Como descreve ANGULO (1994) a dinâmica da racionalização tecnológica em educação institui um discurso que, além de ser despolitizado, também suprime deliberadamente a eticidade como “categoria” da educação.

Em contrapartida ao modelo de racionalidade técnica acima brevemente descrito, encontramos o chamado modelo de racionalidade prática, no qual autonomia, reflexão,

⁵ Assumo que a transformação significa mudança de concepção técnica/instrumental para uma concepção prática/de interação comunicativa, baseada na teoria da ação comunicativa que centra seu interesse no entendimento lingüístico como mecanismo que coordena as ações (HABERMAS, 1987, p. 352). Uma ação orientada para o êxito é chamada instrumental quando considerada sob aspecto da eficácia da intervenção que essa ação representa num contexto de estados e sucessos. (idem, p.367).

⁶ BERNSTEIN (1996, p.227) afirma que: “...podemos considerar a ‘Educação’ como representando o Trivium e os estudos Profissionais como representando o Quadrivium.”

capacidade de tomar decisões, e criatividade são elementos fundamentais no desenvolvimento da formação e na própria prática docente.

Considerando o conjunto das políticas oficiais e seus desdobramentos nas instituições formadoras, o modelo da racionalidade prática tem sido incorporado cada vez mais nas discussões sobre propostas de mudanças curriculares para a formação de professores, e como veremos em capítulos posteriores, o mesmo está na base das propostas de reformas adotada no discurso oficial dos órgãos ligados à educação nos governos brasileiro e chileno.

Minha história como professora teve sua base enraizada no primeiro paradigma, o técnico e a longa caminhada na e com a educação brasileira, faz-me acreditar hoje na importância da segunda perspectiva apontada, a formação de professores segundo uma racionalidade prática, crítica, reflexiva.

Na etapa de vida profissional em que me encontro ao fazer esta investigação fui conduzida pela compreensão de que me cabe "... entender a reforma como um objeto das relações sociais mais do que aceitar a reforma como produtora de verdade e como *progressista*." (POPKEWITZ, 1997,p.259)

2 AS PERSPECTIVAS INVESTIGADAS

2.1. Os cursos de licenciatura em foco

2.1.1 Letras- UFRGS

O Curso de Letras, no Instituto de Letras da UFRGS, oferece duas modalidades de graduação: licenciatura e bacharelado. Foi criado em 1943, reconhecido pelo Decreto No. 17400 de 19 de dezembro de 1944. Seu Currículo Mínimo, regido pelo Parecer No.283/62 do CFE, apresenta as habilitações em: Português e Literaturas de língua Portuguesa, Português e Língua estrangeira Moderna, Português e Latim, Português e Grego, Língua Estrangeira Moderna.

Tradicionalmente o profissional lá formado era apenas professor de Língua Portuguesa, Inglesa ou Francesa. Com os avanços dos estudos lingüísticos, privilegiando a linguagem como instrumento de comunicação, acrescido ao intenso intercâmbio entre as nações, determinou o surgimento de novas habilitações profissionais naquele curso: Tradutor e Intérprete, a partir de 1977. Esta última habilitação foi desativada em 1991.

O objetivo do curso de Letras-Licenciatura é formar professores de línguas para o ensino básico. Visa a “capacitar o aluno para análise e avaliação dos fenômenos lingüísticos e implementação do conhecimento adquirido (...) em situações de ensino” (UFRGS,1997,p.312). Como forma licenciados em literatura e língua grega e latina o curso também atende a alunos que se interessam pelos estudos clássicos.

Anualmente são oferecidas 110 vagas por Concurso vestibular para as Licenciaturas. Ao lado destas oferecem 70 vagas para Bacharelado.

2.1.2 Matemática – UFRGS

O Curso de Matemática foi criado em 1936 com duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura, sendo autorizado a funcionar em 1942, através do decreto No.9706 e obteve o reconhecimento em 1944 através do decreto No. 17400, o mesmo do Curso de Letras. Entre 1975 e 1984 funcionou a Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Continuou a Licenciatura com estatuto pleno de Matemática. Em 1995 foi criada a Licenciatura em Matemática Noturna, através da resolução 21/94 da Câmara de Ciências Exatas e tecnologia da UFRGS.

O documento oficial da Universidade escreve que a Licenciatura em Matemática, no Instituto de Matemática da UFRGS, visa a formação científica de docentes para a educação básica, com estudos apropriados que englobam conteúdos matemáticos, psicopedagógicos e de Informática Educativa. Acrescenta que o curso oferece da mesma forma, disciplinas ilustrativas de aplicação da Matemática às outras ciências e de sua utilização na resolução de problemas do cotidiano social.

O ingresso é via vestibular, sendo 45 vagas oferecidas no diurno e 45 no noturno. (UFRGS, 1997,p.366)

2.1.3 Castelhana – UMCE

A Licenciatura em Educação com Menção em Castelhana e Pedagogia em Castelhana “é uma carreira que tem por finalidade formar um homem culto, um Licenciado *altamente qualificado e um profissional idôneo*”.(UMCE-1997-98) Seguindo o descrito no documento oficial vemos que o perfil profissional traçado prevê que o egresso estará

preparado para comprometer-se com a realidade educacional, deverá visualizar a necessidade de mudança quando necessário dar resposta criativa à problemática educacional e atuar de acordo com seus valores, próprios de uma cultura humanista.

Deverá estar preparado como especialista nas disciplinas lingüísticas e literárias tanto na teoria quanto na aplicação.

O curso dura 10 semestres, sendo que ao final do nono semestre o aluno alcança o grau de Licenciado com Menção em Castelhana, e ao final do décimo semestre recebe o título de Professor de Educação Média em Castelhana.

Para ingressar é necessária a Prova de Aptidão Acadêmica, Prova de história e geografia do Chile e as notas do Ensino Médio.

O curso se desenvolve na Faculdade de História, Geografia e Letras da UMCE.

2.1.4. Matemática – UMCE

Oferecido pela Faculdade de Ciências Básicas a UMCE apresenta os cursos de Licenciatura em Educação Matemática e Pedagogia em Matemática, ou Pedagogia em Matemática e Informática Educacional, ou Pedagogia em Matemática e Estatística Educacional.

A carreira tem a duração de 10 semestres, sendo que da mesma forma que em castelhana, ao final do nono semestre o estudante adquire o grau de Licenciado em Educação Matemática. Ao final do décimo semestre adquire um dos graus acima descritos. É um curso diurno, visando ao trabalho em estabelecimentos de Educação Média, escolas Técnicas Profissionais ou mesmo para a Educação Superior.

Os critérios de ingresso são os mesmo do curso de Castelhana acima descritos.

2.2. Contexto histórico social das reformas

O Mercosul Ampliado, bloco atualmente formado por seis países que compõem o Conesul da América Latina (Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai), apresenta, desde os anos 80, uma proposta de integração predominantemente econômica, voltada a responder ao fenômeno internacional da globalização.

É necessário assinalar que, no caso de nossos países especialmente, o fenômeno da globalização teve início já com o ciclo das grandes navegações, nos anos quinhentos, época em que se iniciam suas colonizações. A globalização envolve o problema da diversidade (ADORNO, 1999). Hoje, frente a crise do modelo socialista e o predomínio quase exclusivo do sistema capitalista, este fenômeno apoiado na lógica do consumismo, da economia internacionalizada, das redes planetárias de informação, reflete-se em todas as instâncias da sociedade. Podemos visualizá-lo na escola, através dos currículos, dos comportamentos de professores e alunos, dos textos, dos materiais trabalhados.

A estreita ligação entre mundo econômico e mundo escolar é uma realidade inegável, que tem sido analisada exaustivamente. Em trabalhos recentes, lemos sobre a inquestionável influência de organismos financeiros transnacionais sobre currículos escolares dos mais diversos países. Mas essa influência é sempre mais terrível nos países “periféricos”. STEFFAN (1995) afirma que é possível estabelecer o nexo entre tendências empíricas de globalização do capital e a estrutura educativa latino-americana mediante inferência hipotético-dedutiva, fundamentada na lógica do sistema e na evidência histórica. Aponta este autor que a estrutura de produção e realização mundial do capital determina a estrutura ocupacional mundial, que, por sua vez condiciona a estrutura do sistema educativo mundial, do qual os sistemas educativos nacionais são funções ou subsistemas dependentes.

No conjunto de informações (realidades) que analisamos por ocasião dos seminários de pesquisa sobre a formação de professores no Conesul, os representantes do Chile apresentaram a experiência daquele país em função da privatização do ensino. O Chile, no bloco do Conesul, foi o primeiro país a adotar as reformas propostas pelos organismos internacionais de financiamento. A privatização da educação respondeu às propostas do modelo neoliberal da economia e tem apresentado conseqüências na formação do pessoal docente, como veremos na discussão sobre as bases educativas daquele país. A

experiência chilena costuma ser indicada, principalmente pelos detentores do poder nos órgãos oficiais, como o caminho a ser seguido pelos demais países latino-americanos na sua busca pela modernidade.

Este caminho está claramente delineado por BECKER (in JARAMILLO, 1994, contracapa) ⁷quando afirma:

“Os grandes investimentos em capital humano não produzem, necessariamente, um resultado econômico satisfatório. Isso deve-se ao fato de que o incentivo para a acumulação e disseminação efetivas do capital depende do quão o governo interfere na economia. Há evidências crescentes de que a contribuição econômica que provê a educação e o adestramento, vê-se drasticamente reduzida, quando o governo interfere mais do que devia.”

É uma posição que tem sido apontada como a norteadora das atuais políticas educativas do Brasil; portanto, deve-se tê-la presente ao realizarmos a análise das diretrizes curriculares que estão sendo propostas para balizar o trabalho docente, nos diversos níveis de ensino.

A lógica neoliberal transforma a educação em mercadoria, privilegiando sua oferta pelo sistema privado de ensino, desobrigando ao Estado de sua função patrocinadora da obrigatoriedade de oferecer educação a todos. Esta lógica da conversão da educação em mercadoria implica, também, o processo de mercantilização globalizado que observamos, quando a capacidade de decisão sobre os processo educativos vai para as mãos de intelectuais vinculados a estruturas transnacionais como o são o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (sigla em inglês:Unesco).

BENNEL (1996), ao criticar o Banco Mundial, afirma que este vê como seu papel principal a provisão de orientações destinadas a ajudar os governos a desenvolverem suas próprias políticas educacionais adequadas às circunstâncias de seus próprios países. A ótica apontada é a da relação entre a aprendizagem e os resultados sobre o mercado de trabalho.

⁷ Em 1994 participei do encontro Forum da Liberdade, em Porto Alegre, no qual foi distribuído este livro.

O Banco Mundial, segundo SOARES (1996), é atualmente o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional, financiando projetos de desenvolvimento. Em dados de 1994 a autora aponta que 25,4% dos empréstimos do BM estão voltados para a área social, e 9,9% são destinados para a área da educação. Afirma SOARES (1996,p.30):

“No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.”

Para o Brasil, no período de 1991-1994, o setor de educação representou 29% dos empréstimos aprovados pelo BM. A influência deste organismo internacional nos rumos das políticas de educação em nosso país são evidenciados em documento do Ministério de Educação e do Desporto, o ‘Plano Decenal de Educação para Todos’ (1993), que apresenta o compromisso de nossa nação firmado em Jomtien, Tailândia durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Os trabalhos discutidos no grupo de pesquisas sobre a formação de professores no Conesul, apontam o fato de que frente ao movimento político-econômico neoliberal, o Chile modificou o caráter de suas instituições de ensino (inserindo a possibilidade de privatizar), alterando também o currículo de formação de seus professores. Na imprensa de nosso país o modelo chileno é muitas vezes apontado como exemplo de modernidade a ser copiado, tanto na área econômica quanto na educativa.

Os resultados da tendência globalizante e neo-liberal podem ser questionados quanto a seus efeitos para a qualidade da educação daquele país e dos demais países da América latina. MOREIRA (1995) discute a questão do que se entende por qualidade na educação, indicando que não existe um critério absoluto, consensual, como seguidamente somos levados a acreditar através de documentos oficiais, porém que devemos estar atentos ao fato de que este termo tem tido diferentes significados através dos tempos⁸.

⁸ Conforme BORDAS “se avaliar é atribuir valor, qualificar algo importa muito presente “a qualidade da qualidade buscada”. (1999, s.p.)

Para entender melhor a educação de uma determinada sociedade é necessário, pois, contextualizá-la, se nos orientamos pela perspectiva da teoria crítica⁹. Somente a partir da compreensão da inserção da educação em uma realidade concreta, respondendo a políticas, logo a ideologias determinadas, poderemos compreender o porquê das tendências teóricas que se expressarão nas estruturas curriculares dos sistemas educacionais.

Na medida em que esta pesquisa adotou os preceitos daquela teoria, importa situar os dois casos estudados em seus contextos sócio-históricos. Assim, apresenta-se resumidamente, uma revisão da história política do Brasil e do Chile; a seguir descreverei também na perspectiva histórica os sistemas da educação escolar nos dois países. O foco principal dessas revisões foi o ensino médio, etapa da educação para a qual se voltam as licenciaturas; finalmente, encerro esta contextualização com um panorama das duas instituições de formação de professores para o ensino médio, objetos da investigação.

2.2.1. Um pouco da história dos dois países

O Brasil e o Chile são frutos dos descobrimentos efetuados por navegadores e colonizadores ibéricos. O primeiro sob jugo português e o segundo, como o restante de quase toda a extensão agora conhecida como América Latina sob dominação espanhola.

⁹ A preocupação com a educação a partir das idéias dos pensadores da Escola de Frankfurt. É o ramo mais importante do humanismo radical. “Começou com um promessa emancipatória, defendia a esperança e o conceito de utopia”. (BRONNER, 1997,p.387).Recomendo a leitura de PUCCI (org.)(1995) “A Teoria Crítica e Educação”

2.2.1.1. Brasil

Foi descoberto oficialmente em 1500, por navegadores portugueses, capitaneados por Pedro Álvares Cabral. Nos primeiros anos após este evento, as terras sob bandeira portuguesa foram colonizadas de maneira esparsa, não sistemática e predatória. CHIARELI (1991) aponta que o objetivo do Estado português, ao financiar a expansão marítima, é acumular os metais transformáveis em moeda – ouro e prata. Como estes não são encontrados em um primeiro momento, no que hoje é o território brasileiro, organiza-se a exploração das riquezas aparentes (pau brasil e posteriormente a plantação de cana de açúcar) dentro de uma doutrina mercantilista inerente à visão colonialista.

O português que aqui se instala é, segundo a citada autora “um aventureiro ansioso pela prosperidade sem custos (...) Não tem dificuldade em recriar aqui seu meio de origem. Encontra e traz, quando necessário, os escravos.” (CHIARELI, 1991, p.18). Organiza-se aqui uma economia complementar à da Metrópole. Esta forma de organização social, colonial, escravagista tem a duração de mais de trezentos anos, período no qual a sociedade brasileira se desenvolve, ocupando as terras do lado leste da América do Sul, respeitando, em princípio, o tratado firmado em Tordesilhas (séc. XV), que dividia o continente entre Portugal e Espanha. É no século XVII que a descoberta do ouro, na região do atual estado de Minas Gerais, levou à paulatina interiorização da colonização, bem como ao movimento das entradas e bandeiras: aventureiros que procuravam metais e pedras preciosas, e também escravizavam os nativos para o trabalho agrícola.

No início do século XIX, as guerras napoleônicas trazem como consequência para o Brasil a sua mudança de colônia para Reino Unido a Portugal, uma vez que a corte imperial portuguesa, fugindo dos soldados franceses, procura refúgio em sua colônia, valendo-se para isto da ajuda dos ingleses, antigos aliados comerciais. Esta situação perdura de 1806 a 1822, quando após o retorno do Rei, Dom João VI, a Portugal seu príncipe herdeiro, Dom Pedro, cedendo a imperativos políticos dos que o assessoravam, declara a independência da nação, que passa a ser então um Império.

Ao longo dos quase 70 anos subsequentes, o país foi governado por dois imperadores e vários regentes. Não cabe aqui uma análise política da época; todavia, deve-se enfatizar que apesar das mudanças de colônia a império, o país não sofreu reforma radi-

cais na sua estratificação social, continuando a ser, até muito próximo ao final deste período uma sociedade escravagista e basicamente agrícola.

Após a proclamação da república, em 1889, sob a égide dos militares, lentamente a sociedade vai reformulando suas feições, passando já no século XX de uma economia rural para uma economia urbana, com o início do processo de industrialização, sendo que somente na segunda metade deste século podemos apontar o país como industrializado, com os desdobramentos que este modelo econômico apresenta.

No aspecto político, o país sofre a frustração de defrontar-se com a falência dos sonhos republicanos, democráticos, federalistas, uma vez que nos primeiros anos teve-se o predomínio político dos militares, seguindo-se o coronelismo, a chamada política do café-com-leite, na qual os representantes da política dos dois estados de maior influência (São Paulo e Minas Gerais) ditavam os rumos da nação (anos 20); a seguir o movimento tenentista vitorioso em 1930. Em 1937 acontece o golpe do Estado Novo, com um longo período ditatorial sob Vargas, que seguindo movimentos mundiais, procura desenvolver a assistência social e o sistema de educação básica.

Nos anos 50 inicia-se o período de intensa industrialização, em paralelo à construção da nova capital da república, Brasília. Do ponto de vista político, após um curto período parlamentar, nos anos 60, uma nova ditadura toma posse do governo do Brasil, sob comando militar, ainda que não cerrasse totalmente o sistema de representação popular na Câmara nacional. Este regime manteve-se por 20 anos, sendo que em meados dos anos 80 inicia-se a gradual abertura deste com um acordo das forças conservadoras, com eleições presidenciais livres, voltando a vigorar o sistema democrático republicano, no qual hoje nos encontramos.

Esta última mudança não significou, porém, até o presente, transformações significativas no terreno social. Continuamos a ser um país de imensa desigualdade social da qual um dos exemplos gritantes é nosso próprio sistema educacional.

2.2.1.2 Chile

O Chile, por sua vez, teve sua conquista iniciada pelos espanhóis ao redor dos anos 1535-6, sendo que em 1541 Pedro de Valdivia recebe autorização de Francisco Pizarro para colonizar a região, fundando a capital, Santiago. A conquista foi dificultada pela resistência dos nativos, principalmente os da cultura araucana. Para os espanhóis a região não apresentava grandes atrativos, uma vez que ali não encontraram metais preciosos como ouro e prata.

A população de origem européia e mestiça que se forma na colônia estabelece-se basicamente nas regiões do vale do Aconcagua e Central. A historiografia aponta que esta foi uma colônia que vivia no isolamento, do que resultou não ter sido afetada tão fortemente, como no caso brasileiro, pelos acontecimentos do final do séc. XVIII, e pela intervenção napoleônica na Espanha. Com este fato o Chile ficou entregue a seus próprios recursos, o que levou ao estabelecimento de um ‘cabildo abierto’ em Santiago em 1810, com uma junta ocupando o poder. Já em 1813, abole-se a escravatura promovendo-se a educação, como veremos a seguir. A Espanha restabelece a supremacia militar na região, retomando o controle da colônia. Somente em 1818, finalmente, o Chile alcança sua independência, tendo O’Higgins como dirigente supremo.

O sistema que se estabelece neste país é o republicano, dividido em períodos segundo LABARCA H.(1939): de 1818 a 61 encontra-se uma república autocrática e período autoritário; de 1861 a 91 uma república liberal, tempo apontado pelos historiadores como de grande confusão política; de 1891 a 1918 estabelece-se o regime parlamentar, época na qual acontece a mudança econômica do predomínio agrícola para o da mineração, trazendo consigo o desenvolvimento do comércio e indústria e a progressiva urbanização.

O autor acima citado afirma que o segundo decênio deste século traz ao Chile uma onda de múltiplas ideologias libertárias, vindas dos campos de batalhas europeus, acompanhada do robustecimento da classe média, que até então não tinha desempenhado papel importante na história da nação. Em 1924 a instabilidade social e a intranquilidade nos meios militares provoca novas mudanças no sistema, sendo promulgada nova carta

constitucional, “que consagra a eleição popular dos presidentes, separou a Igreja do Estado e ampliou a intervenção estatal nas esferas trabalhistas e de assistência social.” (Barsa, vol 5).

Em 1929, o país sofre com a recessão mundial, tendo suas deficiências econômicas e insatisfações sociais acentuadas, culminando com a renúncia do presidente Ibañez, que dirigia o país com métodos ditatoriais, o que leva o Chile a uma revolução que durou 18 meses. Seguem-se diversos presidentes até que em 1938 Alessandri, que permaneceu no poder por 14 anos, assume a presidência controlando a Frente Popular. Ao final da década de 30, expandem-se os programas de assistência social e educação.

No final dos anos 40, o presidente Gonzáles Videla, que vencera com o apoio dos comunistas, lança seu governo em um programa de industrialização. Dez anos mais tarde o Chile, ainda que sofrendo uma alta inflação e intranqüilidade social, é exemplo de um grau raro de democracia na América Latina. De 1964 a 70 o país é governado por um representante do Partido Democrata Cristão, Eduardo Frei Montalva, que inicia um programa de reforma agrária, mas o país segue com os graves problemas ligados à inflação e insatisfação dos trabalhadores de baixa renda.

Nas eleições de 70 os partidos de esquerda saem-se vitoriosos, com Salvador Allende na presidência, têm então efeito as promessas de campanha, como a reforma agrária cujo programa é aprofundado, com a expropriação de latifúndios, nacionalização de diversas indústrias básicas, bem como de empresas comerciais e bancos. A oposição a esta política fez-se sentir, por parte das classes médias, até que, em 1973, o processo culmina com as forças armadas sublevadas, tornando impossível a resistência do presidente. Temos aí o início de novo período ditatorial do Chile, que vai se estender por cerca de 20 anos, quando um sistema democrático volta a se estabelecer no país, ainda que sob a égide do poder militar.

2.2.2.Educação: as propostas curriculares – suas origens e propósitos

2.2.2.1.Brasil

No Brasil, somente mais de 40 anos após seu descobrimento pelos portugueses inicia-se a organização do sistema educacional da incipiente sociedade brasileira. A ordem dos inicianos trouxe a educação jesuítica para a jovem colônia, desenvolvendo seu trabalho dentro da política mercantil e colonizadora de Portugal na perspectiva da contra-reforma. Por mais de 200 anos se mantém o que se caracteriza como monopólio dos jesuítas na educação brasileira. Seu sistema de estudos foi basicamente o mesmo desenvolvido na Europa, consolidado na ‘Ratio Studiorum’¹⁰ (muito mais do que uma metodologia, um disciplinamento da mente e dos valores) que sofreu pequenas alterações e adaptações à realidade local, quando abdicam temporariamente do ensino do grego nas aulas fundamentais de ler e escrever, e utilizam-se do português, adotando até o tupi para uma melhor comunicação com os nativos.

O ensino básico, elementar liga-se à leitura e escrita além da catequese religiosa e transmissão do idioma e costumes de Portugal. Estes estudos podiam conduzir a níveis mais altos de estudos, sendo que a maior difusão coube ao de Letras e Humanas, constituindo-se na forma clássica de ensino naquilo que hoje entendemos como nível secundário. Segundo CHAGAS (1978, p.3): “cultivava-se no aluno ‘a arte acabada da composição e da escrita’, isto é, a expressão fazia-se ‘clara e exata’ pela Gramática, ‘rica e elegante’ pelas Humanidades e ‘poderosa e convincente’ pela Retórica”.

Este não era um ciclo terminal, ainda que muitos bacharéis e letrados terminassem aí suas formações. Para prosseguir na vida acadêmica os jovens da Colônia necessitavam mudar-se para a Europa. Como se observa, encontram-se já no Brasil Colônia as características do ensino médio que até hoje se fazem sentir: academicismo e função preparatória para o ciclo seguinte. Em 1759, quando os jesuítas são expulsos de Portugal e Colônias, estes possuíam 25 residências, 36 missões e 17 colégios. A saída da Or-

¹⁰ O código pedagógico dos jesuítas formulado em 1599, a ser seguido pela “Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu” ou apenas “Ratio Studiorum”, padronizando as normas para todos os colégios da Ordem. (CHIARELI,1991). Apoiava-se na classificação dos textos, baseando-se no uso de um texto fixo para o ensino, de acordo com tempo e práticas curriculares fixas.(GOODSON,1995,p.220)

dem do Brasil traduz-se em uma paralisia educacional que se reflete durante todo o período Imperial.

A reforma pombalina (1759), com a conseqüente expulsão dos jesuítas, tinha suas raízes no movimento Iluminista. Em Portugal este movimento encontra-se numa luta contra o atraso, identificado com a ordem dos inicianos, e não com a Igreja em geral¹¹. Instala-se uma Diretoria de Estudos, que permite a criação de ‘aulas-régias’ com superintendência dos Vice-Reis das Colônias portuguesas. Estas se constituíam em

“uma unidade autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria.”
(CHAGAS,1978,p.9).

Este sistema era desenvolvido na maior parte das vezes por professores mal preparados, improvisados e mal pagos, e os alunos matriculavam-se em tantas aulas quantas quisessem, ou pudessem freqüentar. Em alguns casos, como na província do que seria o futuro estado do Rio Grande do Sul, algumas cidades ofereciam determinadas aulas-régias e não outras, o que obrigava ao aluno a deslocar-se para completar sua formação. Era um sistema débil, com escassez de recursos e falta de quadros. Alguns poucos seminários episcopais alcançaram notoriedade nesta época de tão precário sistema educacional.

Ao escrever sobre a história do Brasil, cabe citar a vinda da corte portuguesa em fuga das guerras napoleônicas. Este episódio traduz-se em novas necessidades educacionais na colônia, que se refletem na criação de instituições de educação superior, como a fundação de Escolas de Medicina, da Academia de Artes e Academias que deram origem à Escola de Engenharia. No que toca ao ensino básico, poucas ou nenhuma mudanças ocorreram. O ensino médio continuava com suas feições propedêuticas.

No período Imperial – 1822 a 1889 – encontramos a tensão entre os ideais do liberalismo e a realidade sócio-econômica de estrutura patriarcal, escravocrata. A vida intelectual segue neste período o modelo europeu, predominantemente o francês, continuando o já comentado sentido bacharelesco e retórico da formação educacional. A escola

¹¹ O sistema que é estabelecido após a expulsão dos jesuítas tem linhas tão fluidas que em verdade pode-se afirmar que nenhum sistema existia.

visava à qualificação das elites, impedindo grandes mudanças, quando estas estavam ocorrendo de modo fervilhante em grande parte do mundo ocidental.

A tensão social revela-se também no que se refere à educação, mas poucos avanços daí resultaram. O ‘movimento dos liceus’ foi um destes, constituindo nas primeiras manifestações de uma escola secundária brasileira (CHAGAS,1978). Não eram soluções locais nem apresentavam organização. Tinham, isto sim, uma forte influência francesa, de origem pública, mas não popular, já que serviam também para o desenvolvimento das elites, e consistiam na maioria das vezes da justaposição de algumas aulas-régias. Este liceus foram frutos de movimentos locais, nas províncias. Em 1837, no município da Corte funda-se aquele que viria a ser o Liceu modelo para toda a nação: o Colégio Dom Pedro II.

No plano legal, já na Constituição Outorgada de 1824, estabelece-se que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, e citavam-se também colégios e universidade. Todavia faltaram dispositivos que fixassem responsabilidades quanto a implantação de uma política educacional. No Ato Adicional de 1834, o Poder Central reserva-se o controle do Ensino Superior e o ensino do município da Corte (Rio de Janeiro), segundo CALMON(1959) –“cristalizado nas Faculdades médicas e jurídicas”, enquanto que nas demais províncias existiu indiferença e desarticulação. O que acontece então é que os dois primeiros graus transformam-se em simples passagem para o ensino superior, tratando o aluno de cumpri-los no menor tempo possível. Somente em 1854, no município da Corte estabelece-se um plano que vai ser imitado nas províncias, de uma estrutura com uma Superintendência de Instrução Geral. Diversos planos seguiram-se a este sem que, contudo, se fizessem sentir avanços.

O sistema escolar adotado na maioria das províncias era o “lancasteriano”¹², de ensino mútuo, no qual os alunos encarregavam-se de ensinar uns aos outros, com isto minimizando a falta de professores, com óbvios resultados deficientes.

¹² Sistema “lancasteriano” - tornou-se popular nos EUA em 1850. Originou-se com um ministro escocês, Andrew Bell, que procurou inculcar princípios religiosos e morais nas crianças. Cada aula ficava sob a supervisão constante do seu próprio professor; cada lição tinha conexão com a que a precedia. Os procedimentos, extremamente controlados, mantinham a ordem assim como inculcavam a disciplina; sua instrução moral pretendia transmitir não somente os valores tradicionais de trabalho intenso e obediência, mas também aqueles de precisão, padronização e rotinas elaboradas.

No estudo de CHAGAS (1978), no que toca ao ensino médio encontra-se uma extensa análise do Colégio Dom Pedro II, seu currículo, as modificações que sofreu, as conseqüências que o modelo exerceu sobre as demais instituições do mesmo nível, mas conclui-se que em verdade este foi uma exceção no quadro desolador que se configurava. O despreparo docente era evidente, fato que até hoje nos persegue. Improvisavam-se professores.

Na década de 1830 foram criadas escolas normais nas províncias do Rio de Janeiro e da Bahia. Todavia foram ensaios não bem sucedidos. Somente em 1875, no município da Corte, instituíram-se formalmente duas escolas normais (uma para cada sexo), que se transformaram em uma só instituição em 1880. Benjamin Constant foi o primeiro diretor. Enquanto isto, nas províncias criavam-se cadeiras de Pedagogia junto aos Liceus, ou improvisavam-se cursos normais, sendo que somente em 1882 após uma recomendação do Ministro do Império teve início, em realidade, o movimento das escolas normais no Brasil. Segundo CHAGAS (1978) estas desenvolviam um currículo de ensino de feições literárias, com algumas poucas disciplinas de formação de professor primário, currículo este reduzido e adaptado a partir do modelo da Corte. O aluno para ser admitido deveria ter 16 anos e concluído o ensino primário elementar, submetendo-se a exame de admissão. O curso que em princípio deveria ter a duração de 6 anos, passou em seguida para 4 e finalmente em 1888 para 3 anos. O modelo destas escolas não era mais o europeu, mas o referencial utilizado era o das escolas de formação de professores norte-americanas. Mais uma vez estes planos foram de difícil execução, já que esbarravam na realidade da falta de pessoal qualificado.

Em uma visão menos pessimista do que a de CHAGAS, PAIVA (1990) aponta que ao final do período imperial o tema educação havia se tornado o bastante importante para que na última fala do trono, 3 de maio de 1889, Dom Pedro II apresentasse uma proposta de organização de um amplo sistema nacional de instrução pública e a criação de um Ministério da Instrução.

Em novembro do mesmo ano a República é proclamada, sob a liderança de militares, quando então a questão da educação ganha importância face a ampla penetração do

“O sistema Lancasteriano fornecia planos de catecismo e de aulas que facilitavam o trabalho de professores destreinados”. (POPKEWITZ,1997,p.66)

ideário positivista entre os republicanos. Já no primeiro governo cria-se a Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo esta fundida com o Ministério da Justiça em 1891.

Os mais de 100 anos do regime republicano trouxeram, sem sombra de dúvidas, uma grande expansão do sistema educacional brasileiro; na atualidade discute-se não somente a questão da quantidade, mas fundamentalmente a da qualidade do atendimento dado nas escolas brasileiras.

Uma rápida visão deste período, rico em reformas educativas, a maioria delas, como aponta PILETTI (1990, p. 31) “(...) as mudanças havidas em sua maioria impostas de cima para baixo e, por isso mesmo, quase sempre conservadoras e antidemocráticas”. O início deste período sofre o reflexo da descentralização da educação proposta no Ato Adicional de 1834, conforme já apontado. Com isto a República recebe um sistema de ensino elementar caracterizado pela precariedade dos serviços nas províncias, gerando debates sobre as possibilidades e necessidades da União intervir neste nível da educação; isto somente vai acontecer a partir da Constituição de 1934, uma vez que um dos princípios fundamentais dos proclamadores da República baseava-se na questão da descentralização de poderes. Até hoje, após a LDB de 1996, que municipaliza a educação básica, encontram-se fortes correntes de oposição a esta proposta descentralizadora.

Uma das questões fundamentais nas discussões da educação brasileira refere-se ao analfabetismo ainda presente em altas taxas no país. Este é um reflexo da precariedade tanto na quantidade quanto da qualidade do sistema de ensino elementar no Brasil, uma vez que somente nas últimas décadas baixou-se a um patamar menos vergonhoso nos índices da população que não teve acesso à leitura e à escrita. No momento da proclamação da República o Brasil tinha 85% de sua população iletrada; na virada do século, os índices indicavam 75%, o que justifica a ênfase da discussão quando referida a políticas e estratégias da educação. Programas de alfabetização são temas de setores ligados à Semana de Arte Moderna e aos festejos do centenário da Independência, já nos anos 20. Nas décadas de 30 e 40 desenvolvem-se programas culturais destinados aos trabalhadores. Todavia somente após a II Grande Guerra Mundial efetivamente acontecem os primeiros movimentos do Governo central com campanhas estimuladas pela Unesco e, nos anos 70 em função do desenvolvimento industrial e do regime militar. Diversas ou-

tras campanhas acontecem neste intervalo, muitas com duração temporal restrita, e resultados que pouco reduzem os índices de analfabetismo em decorrência do grande crescimento populacional, principalmente nas áreas urbanas.

Os dados oficiais do Ministério da Educação e do Desporto, em 1996, situam a taxa de analfabetismo para os brasileiros com 15 anos ou mais no patamar de 20%, com desigualdades regionais. No estado do Rio Grande do Sul esta taxa encontra-se atualmente em níveis inferiores aos 10%.

Outro aspecto importante a ressaltar no Brasil republicano liga-se à questão da expansão do sistema educacional. Como já mencionado, o acesso à escola ao final do império era extremamente restrito. Tinha-se 14 milhões de habitantes e 250 mil alunos nas escolas primárias, ou seja aproximadamente um aluno por cada 56 habitantes. Ao final de um século, 1989, encontravam-se cerca de 150 milhões de habitantes com um sistema que atendia a 30 milhões de alunos, o que equívale a um crescimento de aproximadamente 120 vezes. (PAIVA, 1990,p.7). Pelos dados do MEC, em 1994 a cifra de matrícula nos três graus de ensino estava próxima ao 39 milhões de alunos, crescendo em 1997 para cerca de 43 milhões, o que demonstra a acelerada ampliação das taxas de atendimento escolar.

No que toca às idéias pedagógicas que dominam o cenário educacional os anos de república no Brasil não apresentam uniformidade.

Em 1901, a Ordem dos Beneditinos cria, em São Paulo, a primeira Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, com Instituto de Educação em anexo. Segundo BRZEZINSKI (1996, p.20), em 1908 fundou-se, na mesma cidade, a primeira Universidade Católica – a mais antiga do Brasil, que recebeu a denominação de Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras. Esta Universidade funcionou durante 6 anos e trouxe professores estrangeiros para o Brasil. Seus preceitos fundantes baseavam-se na livre iniciativa liberal. Afirma a autora que

“o pioneirismo destas duas instituições de estudos pedagógicos em nível superior prenunciava a audácia dos católicos que manteriam a solidez do futuro sistema particular das Universidades Católicas Brasileiras.” (BRZEZINSKI,1996,p.21)

Seguindo tendências do mundo ocidental encontramos no momento da proclamação da República o pensamento positivista como determinante das propostas pedagógicas. Nos anos 20 surge o reformismo renovador, movimento que significou a verdadeira implementação de sistemas de educação primária e a necessária formação de professores para este nível. Este movimento é segundo PAIVA (1990, p.14) “completado pela atuação de Francisco Campos nas décadas subseqüentes e que dará especial atenção à estruturação do ensino de nível secundário”. Na época do pós-II guerra há nova ênfase ao sistema de ensino primário e à rede pública, sob influência do retorno dos renovadores, cujo expoente máximo é Anísio Teixeira.

Nos anos 60 e novamente nos 90 encontramos o nome do neo-renovador Darcy Ribeiro fortemente ligado a reestruturação da educação, principalmente na primeira fase, à educação de nível superior. Nos últimos anos este antropólogo e educador teve seu nome ligado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

Também a partir dos anos 60, quando analisamos os movimentos da educação no Brasil, encontramos o nome de Paulo FREIRE, o qual, segundo PAIVA (1990 p.14) “deve ser visto não apenas como neo-renovador, mas também como representante tanto do nacional-desenvolvimentismo quanto dos movimentos católicos radicais.” Este educador está basicamente vinculado aos movimentos de educação popular . Suas propostas, que assumo serem pilares a meu trabalho de professora, estão fundadas pela tese da necessidade de desenvolver-se em todas as salas de aula o ensino dialógico. Paulo FREIRE influenciou decisivamente sobre as últimas gerações de educadores e hoje, não só nos debates que se travaram fora do âmbito oficial, como nos anos 80, mas na própria LDB atual (Lei 9.394/96), podem ser encontradas algumas de suas idéias pedagógicas como fundamento da educação.

Cabe ainda ressaltar que nos anos 70 houve o predomínio de uma combinação de racionalidade tecnoburocrática que considerava a rentabilidade econômica da alocação de recursos para a educação com a oportunidade política das reformas¹³.

¹³ Reforma, segundo POPKEWITZ (1997) é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Segundo este autor, a palavra não possui

A reforma decretada pela Lei 5.692/71 à Lei de Diretrizes e Bases (nº 4.024/61) responde à pressão que o governo militar brasileiro sofre no sentido de direcionar a educação numa perspectiva estratégica de contra-insurgência aos movimentos esquerdistas que aconteciam no continente da América Latina. Tentava-se uma redefinição da educação na crença de que esta, atingindo todos os níveis de ensino, com privilegiamento do nível superior, deveria prover os conhecimentos e habilidades necessários para a eficácia dos recursos tecnológicos modernos que se instalavam no país na ótica de expansão industrial que acontecia. É neste momento que todos os currículos das escolas de 2º grau tornaram obrigatória a profissionalização, ao mesmo tempo em que se abriam as portas do ensino superior à iniciativa privada.¹⁴

Este movimento de profissionalização compulsória no ensino de 2º grau revela-se um grande fracasso, pela falta tanto de profissionais qualificados, quanto de instalações adequadas, resultando em uma nova reforma educacional, mais uma vez apresentada de forma autoritária, na Lei 7.044/82. Nesta, propõe-se que o ensino do 2º grau profissionalizante poderá ou não ser oferecido pelas escolas, cabendo aos alunos a opção. Os prejuízos da década em que vigorou a reforma inicial fazem-se sentir nas escolas profissionalizantes até nossos dias.¹⁵

Na década de 80, um novo grupo de intelectuais, sob influência do neomarxismo¹⁶, atua no sentido de repensar a educação, voltando-se especialmente para os aspectos da democratização do ensino, principalmente no sistema escolar público. Este movimento vai se refletir nas reformas educacionais e a LDB atualmente em vigor (nº. 9.394/96) espelha, em parte, os debates que se travaram entre estes defensores da escola pública e as forças conservadoras que se fazem presentes na educação nacional objetivando privilegiar o ensino privado.

uma significação ou definição essencial. Deve ser entendida como parte de um processo de regulação social.

¹⁴ CUNHA, analisando o desenvolvimento da educação no Brasil afirma sobre este período: “A doutrina que legitima o Estado, no Brasil, tem pontos comuns com o pensamento liberal, como o citado papel equalizador da educação. No entanto, e aqui reside a grande diferença a característica autoritária do Estado mantém fechados os canais de participação política.” (1980 p.59)

¹⁵ Repete-se no Brasil o fenômeno das reformas educativas que sofre o sistema norteamericano na década de 60 assim analisado por POPKEWITZ (1998,p.10): “Se necessitava uma mão de obra que tivesse as orientações e sensibilidades necessárias para fazer funcionar uma economia baseada na ciência e na tecnologia”

¹⁶ Citando apenas alguns dos que mais influíram em minha formação: FREITAG, GADOTTI, SAVIANI, FREIRE, OTT.

Em relação a este último aspecto não é possível deixar de mencionar a importância do papel da Igreja na educação do Brasil. Durante a Primeira República, encontram-se dois momentos distintos desta influência. Na época do predomínio do pensamento positivista acontece um enfraquecimento do poder religioso, que volta a apresentar-se como importante no momento em que Vargas estabelece novamente o vínculo entre Estado e Igreja. Este vínculo faz com que a Igreja desempenhe um forte papel no sistema educacional, aliando-se ao empresariado no ensino privado, combatendo as idéias favoráveis ao ensino público e laico dos renovadores, o que se reflete nas tensões das diretrizes da primeira LDB brasileira que foi discutida entre os anos de 1948 e 1961.

Igual tensão entre forças conservadoras e progressistas fez-se novamente sentir nos dez anos que vão de 1987 a 1996, quando uma vez mais entraram na pauta das discussões as políticas educacionais brasileiras que desembocaram na já citada Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96. Acordos foram feitos, resultando que o ensino obrigatório fundamental é financiado por recursos provenientes do setor público, mas também é oferecido pelo setor privado em escolas particulares, com cobrança de mensalidades. No nível médio, da mesma maneira, encontramos o público e o privado oferecendo o ensino, enquanto no superior existe o predomínio do setor privado. Dados do MEC apontam que os anos 60 a 94, mais do que 85% das matrículas do ensino fundamental encontravam-se no setor público; no nível médio esta participação do público cresceu para próxima aos 80% enquanto que o nível superior no período teve um decréscimo da participação para abaixo de 50%.

Já no Censo Escolar de 1999, os dados indicam que o Brasil possui 52,2 milhões de alunos matriculados na escola, incluindo todos os níveis e modalidades, exceto o superior. As escolas do setor público atendem a 87,8% do total. A matrícula do ensino fundamental cresceu 13% de 1994 a 1999, fazendo com que a taxa de escolarização líquida chegue aos 95,5%.

Os cursos de graduação no ensino superior se expandiram no período de 1994 a 1998 em uma taxa média de 7% ao ano.

O nível de ensino médio foi o que apresentou o maior crescimento de matrículas no período analisado, 94-99, com uma expansão de 57,3%, numa média de 11,5% ao ano. E, é para o atendimento a este grupo de alunos, em franco crescimento, que se volta

o trabalho dos professores que se formam nos cursos de licenciatura, foco desta investigação.

2.2.2.2 Chile

No que se refere à educação no Chile, é possível traçar alguns paralelos com o caso brasileiro, ao analisarmos a trajetória do sistema deste país.

Da mesma forma que no Brasil, a população, no período colonial no Chile não participava dos assuntos políticos, com exceção dos conselhos das cidades. Aceitava o controle eclesiástico tanto nos assuntos espirituais quanto no que tange à educação escolar.

Como já referido, diferentemente dos demais países de colonização espanhola a posição geográfica do país o colocou em maior isolamento que àqueles. No entanto, as guerras napoleônicas também afetaram aos chilenos, forçando-os a tomarem as primeiras medidas de auto-gestão, em 1810. Diversos incidentes ligados às lideranças locais ocorreram, dentre os quais aquele em que o líder popular José Miguel Carrera dissolve o Congresso, e entre outras medidas estabelece a imprensa e encoraja a educação. Não é ainda a independência, que só acontece em 1818. Durante 15 anos o Chile passa então por um período de incertezas políticas, com as conseqüências previsíveis.

A Constituição chilena de 1833, tem feições que combinam a supervisão aristocrática com administração autocrática¹⁷. Dados citados por COX (1990) afirmam que nos começos da década de 1840, os estudantes primários não passavam de 10 mil, tanto nas escolas fiscais, como privadas, ou ligadas à Igreja. Este número representava cerca de 1% da população. Enquanto isto a educação secundária tinha uma matrícula que alcançava uns 2% da população.

¹⁷ Encyclopaedia Britannica, 1953, p.495.

A década de 1841-51 foi em parte uma era de conciliação, sob a presidência de Manuel Bulnes, na qual a expressão intelectual acompanhou o movimento de progresso material. O Instituto Nacional desenvolveu seu curso de instrução, e em 1843 inaugurou-se a Universidade do Chile sob a direção de Andrés Bello. Este mesmo foi quem mais tarde codificou as leis civis chilenas e tentou nacionalizar a língua. O argentino, refugiado, Domingo F. Sarmiento, chefiou a primeira escola Normal, aberta em 1842, o que vem a impulsionar a educação primária.

Os quarenta anos que se seguem representam a etapa de constituição e consolidação do sistema educacional chileno. Ao mesmo tempo acontece também a extensão do sistema, no que se refere à cobertura educacional, apesar da mesma forma que no Brasil, de o número de cidadãos atendidos ainda ser pequeno e elitizado. Este mesmo período se caracteriza pelo conflito entre Estado e Igreja no que se refere à disputa pelo controle do sistema de educação. Todavia, o que ocorre é que as inovações educacionais que acontecem durante o século XIX representam um movimento de distanciamento tanto da Espanha quanto da Igreja. As identificações fazem-se com as propostas inicialmente francesas, e posteriormente alemãs de educação. De maneira radicalmente diferente de nosso país, o sistema educacional chileno vem a concentrar-se em mãos do Estado, centralizado.

Afirmam COX e GYSLING(1990, p.35):

“A necessidade de controle estatal da educação se propôs desde os inícios da república. Sem dúvidas não é até a década de 1840 que o sistema educacional é organizado como tal.

O sistema educacional se organiza copiando o conceito napoleônico de Estado Docente, que concentra nas mãos do estado a responsabilidade da melhoria educacional dos cidadãos. O sistema que constrói tem, portanto, um caráter público e centralizado.”

Estes mesmos autores apontam que a educação primária no Chile, quando dirigida às classes populares, não cresceu por oposição às classes dirigentes, ou à margem destas, mas sim que foi funcional ao projeto político e econômico da classe mercantil nacional, sem todavia alterar sua condição de classe ou seu papel econômico. Visava a desenvolver o disciplinamento moral dos que viviam do trabalho manual. Com isto cria-se uma divisão entre o valor atribuído ao nível educacional primário e o secundário-

universitário, este sim dirigido especificamente àqueles que vão deter o poder e o mando. Esta desvalorização do primário estende-se aos professores deste nível.

Assim pode-se afirmar que nesta etapa há um contexto de subvalorização do sistema educacional primário e das escolas normais, uma vez que este apontava para a educação de massas, dentro do pressuposto de que estas, uma vez educadas, permitiriam uma maior estabilidade política e conseqüentemente o progresso social e econômico. Às escolas normais cabia o preparo dos professores que pudessem desenvolver a tarefa da educação das classes populares.

Em 1860 M. Montt, como Presidente do Chile (anteriormente Ministro da Instrução Pública), assinou a Lei Orgânica que trouxe um avanço importante para a instrução primária, tanto no aspecto institucional quanto ao relativo aos conhecimentos divulgados. Esta lei garantiu a gratuidade do ensino primário e a direção estatal do mesmo, fomentando o crescimento da cobertura escolar. Os principais pontos desta lei, segundo COX e GYSLING (1990) foram: 1) a criação de uma escola para cada 2 mil habitantes; 2) distinção entre escolas elementares e superiores; 3) exigência aos conventos e mosteiros que estes abrissem uma escola gratuita; e 4) separação do ensino primário e normal da tutela da Universidade do Chile.

Novos conteúdos são acrescentados aos planos de estudos, desenvolvem-se as escolas, mas aprofunda-se a distância dos dois sistemas, uma vez que a escola primária e normal ficam sob tutela do Ministério de Educação, enquanto a elite intelectual e cultural se vinculará à Universidade. Com isto cria-se um paradoxo, pois o ensino primário livre da tutela da Universidade poderá ter maior desenvolvimento, ligado que fica à administração política, interessada em seu progresso.

Nas quase cinco décadas que vão dos anos 1880 a 1927 a educação chilena vai desenvolver-se sob influência da pedagogia alemã, ao mesmo tempo que se estende o sistema de ensino normal, profissionalizando-o. Esta profissionalização ocorre tanto no que se refere à formação de professores primários quanto à de secundários, uma vez que em 1889 é fundado o Instituto Pedagógico, na Universidade do Chile, o qual objetivava formar os professores para o ensino secundário, pessoas que geralmente já eram especi-

alizadas em sua área específica. O influxo da pedagogia alemã fez sentir-se em todos os níveis da formação de professores, orientada pelos princípios de Herbart¹⁸. Fomentava-se a ordem, a pontualidade e a obediência. A didática baseava-se em conceitos científicos da Psicologia, e as matérias articulavam-se de forma concêntrica na educação secundária.

Apesar da influência alemã, o sistema continuou obedecendo ao princípio napoleônico de centralização de administração e organização. Ao final do século XIX, a disputa entre Estado e Igreja sobre a questão político-cultural da educação chega ao fim, com o Estado dominando totalmente o sistema, uma vez que mantinha o controle sobre os exames e títulos outorgados, com isto controlando os currículos.

Apontam COX e GYSLING (1990), que neste período se consolida um sistema educacional de caráter público, bifurcado em dois circuitos, um dirigido à classe popular constituído pela educação primária e normal, e outro, dirigido à emergente classe média, e aos grupos 'laicos' ou liberais, da classe dominante, constituído pelas classes preparatórias dos liceus, pelos mesmos liceus e pela Universidade do Chile. Por outro lado se consolidava um sistema educacional privado, dependente da Igreja Católica, dirigido à classe dirigente.

Todo este sistema educacional prosseguia, portanto, produzindo dois tipos de cidadãos: os que detinham o ensino primário, com a alfabetização básica e noções matemáticas elementares; e aqueles com formação nos liceus, que visavam à Universidade, 'homens cultivados' da educação européia, valorizando o conhecimento universal em detrimento do conhecimento aplicado ou orientado ao desenvolvimento e produção.

RUBILAR (1998,p.7) afirma que todo o grande período de fundamentação cultural nacional chileno (1813 a 1912) esteve fincado implicitamente em postulados humanistas, e delineamentos emancipatórios e republicanos e em inspirações ilustradas, o que representa uma sustentação firme ainda que insuficiente para superar a "*crônica reticência e oposição da classe dos senhores de terras e dos setores recalcitrantes da Igreja católica*".

¹⁸ COX e GYSLING (1990)

Já descrevi, na revisão histórica, que as décadas iniciais de nosso século representaram um tempo de crises no Chile. Apareceram novos setores sociais na vida pública, grupos de classe média, aumentando as lutas sociais, crise econômica e a instabilidade política. Neste período acontecem no Chile, tal como no Brasil, amplos debates quanto à questão da educação. Uma das críticas freqüentes nos argumentos chilenos é a de que a educação era intelectualista, não preparando para a vida econômica. Busca-se lá, como aqui, novos modelos, novas orientações teóricas. Acontece uma redefinição do campo educacional, não estando mais em pauta a questão do ensino estatal, mas das características estruturais do sistema. Acontece uma demanda educacional, que será motor de mudança no desenvolvimento do sistema educacional chileno.

A face externa desta demanda diz respeito à questão da produção, no eixo educação-desenvolvimento econômico; por sua vez a demanda interna visa ao crescimento do sistema no âmbito de sua duração, bem como da cobertura, tendo como meta a democratização do ensino. Tanto no Chile, quanto no Brasil, fizeram-se sentir com força poderosa os princípios de Dewey para a educação, enfatizando a atividade e a experiência.

Em 1920, é aprovada a Lei de Instrução Primária Obrigatória no Chile, que coloca como obrigatório o ensino primário até o quarto ano, ou até os 13 anos de idade. Estabelece-se que o certificado de estudos até o sexto ano permitia o ingresso ao nível secundário. O ensino Normal é igualado ao ensino secundário.

Em 1928, o professorado primário, organizado, consegue uma quebra na história de educação chilena, resultado de uma reforma radical da totalidade de suas instituições. Propunha o fim do caráter centralizador e hierárquico; da separação com respeito à vida dos alunos, suas famílias e comunidade; e a separação entre o intelectual/manual, técnico/acadêmico, trabalho produtivo/educação. Todavia estas propostas não foram colocadas em prática, uma vez que desapareceu, com a mudança de governo, o apoio existente.

Ainda assim, o início deste século representou uma ascensão social do professorado, com remunerações ainda que precárias melhores que a dos trabalhadores da época, afastando-os da situação de peões, que tinham no séc. XIX. Afirmam autores consultados que esta valorização se deu em função do temor das classes dirigentes frente à ameaça que representava a classe popular e que esta valorizava a educação como via de in-

tegração ao sistema. Daí a organização do magistério do Chile no sentido de fazer-se ouvir e por melhores salários.

Segue, no Chile, uma década em que embora ainda se vivessem instabilidades políticas, no campo da educação acontecia um período de estabilidade relativa. O modelo adotado foi o de experiências de transformações feitas em escalas reduzidas. Institucionaliza-se o ensino experimental, no qual eram aplicados conceitos avançados de educação dentro de novas orientações pedagógicas. O que se prioriza, do final dos anos 20 ao final dos 30, é a questão pedagógica do magistério mais do que o aspecto político da educação.

Um expressivo crescimento da educação, sem maiores mudanças estruturais do sistema ocorrem entre 1940 e 1963. O país no pós-II guerra fixou a industrialização como meta econômica. Para tanto, fazia-se necessário também fomentar e difundir os princípios da ciência: na educação básica, generalizar os princípios científicos; na educação superior a capacitação científica das elites e técnica do extrato médio. Objetiva-se que a escola forme pessoas criadoras e produtivas, sem contudo estabelecer modificações estruturais na separação institucional tradicional entre educação e produção. Reforça-se o caráter centralizador da educação chilena, fomentando o modelo de uma cultura urbana e de classe média, não alterando as diferenças de classe entre os três níveis da educação.

A modificação mais marcante desta época no sistema educacional chileno diz respeito à equiparação do sistema de ensino normal ao nível secundário da educação, com uma duração de seis anos e exigindo o sexto ano primário para ingresso ao normal. O currículo oferecia 4 anos de cultura geral e 2 anos de ciclo profissional.

Nos anos 60, a sociedade chilena, bem como a de toda América Latina, sofre profundas mudanças, deflagradas pela redefinição das políticas internacionais dos Estados Unidos para esta área a partir da nova realidade de modelo político vivenciado pela revolução cubana. Afirmam COX e GYSLING (1990,p.83) que:

“como resposta a pressões diretas do governo dos Estados Unidos, e ao clima de opinião favorável que se havia produzido entre as autoridades educacionais nacionais a respeito do discurso da ‘planificação’ introduzido pelas agências internacionais, como a UNESCO, OEA, FAO, etc.”

criou-se uma Comissão para o Planejamento Integral da Educação que visava diagnosticar e propor soluções para os problemas pedagógicos, econômicos e administrativos do sistema educacional do país.

No final dos anos 60, durante o governo Frei, acontece a reforma educacional que se ocupa em expandir o acesso e a cobertura educacional, procurando homogeneizar o capital cultural¹⁹ transmitido na escola e procurou internamente transformá-lo. Houve uma mudança do eixo das orientações pedagógicas, passando da educação centrada nos conteúdos a uma educação voltada para condutas, o que corresponde ao modelo norte-americano proposto neste período para os diversos países da América latina. A função do professor também sofre mudanças: ele passa a ser visto não mais como o ator principal, mas como um facilitador de aprendizagens, o que acarretará uma mudança nos seus currículos de formação. Surgem então programas de aperfeiçoamento para os que já se encontravam em serviço, dentro da perspectiva da educação permanente. Aponta SOLAR (1994, sp.) que:

“Como solução aos problemas educacionais da época, se elabora ‘*Proyecto de Escuela Nacional Unificada -ENU-* (Decreto 224, de marzo de 1973)’ *O projeto ENU era um Sistema Nacional para a educação permanente em uma sociedade de transição ao socialismo*”.

COX e GYSLING (1990,p.83) afirmam que em 1973 o contexto de projetos globais de transformação da educação, e além desta, da sociedade, foi abruptamente interrompido pela chegada dos militares ao governo. Seguem escrevendo que o sistema de Ensino Normal foi fechado no início de 1974. O período militar, da mesma forma que ocorreu no Brasil, põe ênfase na educação técnica, o que é coerente com as restrições do período em relação ao âmbito cultural. Há uma tendência ao ensino com visões pedagógicas tecnocráticas, que procuram padronizar a educação em uma perspectiva de trabalho programado para o processo educacional. Em março de 1974, aprova-se um decreto lei que tornará obrigatória a formação dos professores em nível universitário. A justificativa baseou-se na antiga demanda de formação do professorado no mais alto nível do sistema, de maneira unificada.

¹⁹ Uso o termo na definição de BOURDIEU, como conjunto de conhecimentos valorizados e transmitidos pelo grupo familiar, social ou escolar: “... *cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados...*”(in NOGUEIRA,1998,p.41)

Nos anos 80, o Ministério da Educação chileno inicia os esforços de avaliação da qualidade do sistema educacional, através de programas específicos. Num primeiro momento o PER – Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, e posteriormente o SIMCE – Sistema de Medición de Calidad de Educación. No PER mediram-se fundamentalmente aspectos cognoscitivos e desenvolvimento afetivo na educação geral básica. Estes estudos apontaram para o fato de que em 1980 a grande maioria dos alunos dos estratos sócio-econômicos altos completavam os doze anos de educação básica e média, enquanto que este percentual baixava para 21% dos jovens das classes trabalhadoras industriais e urbanas e somente 4% dos filhos dos trabalhadores rurais, pescadores e mineradores.

O SIMCE, por sua vez, objetiva obter, processar e difundir informações relevantes sobre a qualidade da educação aos agentes da mesma, visando melhorar a educação no país. No ano de 1993 suas provas foram aplicadas ao oitavo ano básico e segundo do ensino médio em todo Chile.

"Los resultados indican que es importantísimo llevar a cabo un proceso de renovación de la enseñanza. No estamos conformes. El país debe mejorar sustancialmente los rendimientos en la medida en que vayan empleando métodos personalizados y grupales, y se vayan difundiendo las experiencias de los colegios destacados. Hay un amplio margen para mejorar la calidad de la educación" (Schiefelbein, 1993 apud SOLAR, 1994).

Também nos anos 80, tem início no Chile a política de descentralização da educação, através da Política de Municipalização da administração da educação. Esta política mais uma vez responde a propostas colocadas para a América latina pela OEA (Organização dos Estados Americanos). Conforme afirma SOLAR (1994):

"El 'consenso de Bogotá' sobre regionalización educativa está fundamentado en el reconocimiento de que el grado de desequilibrio en el desarrollo educativo de las distintas zonas de un país, constituye un factor determinante en la desigualdades sociales y económicas que se observan en algunas de ellas."

Este movimento culminou, em 1986, com a transferência de todas as escolas estatais aos municípios. O processo significou para os professores um rebaixamento no padrão profissional, do qual criou-se um sentimento de desconfiança e desconcerto da opinião pública frente aos procedimentos de mudança brusca no sistema.

Em 1990, se reinstala no Chile um governo de gestão democrática e de maior responsabilidade estatal em relação à educação. Programas e políticas emergenciais são desenvolvidos visando enfrentar os problemas mais cruciais herdados do período anterior. Procuram-se criar situações que condicionem transformações substantivas no sistema educacional chileno.

Em 1991 é promulgado o Estatuto Docente, no Chile, que reconhece a especificidade do trabalho docente, gerando uma normativa reguladora da função pedagógica visando plena profissionalização do trabalho do professor. Esta lei estabelece um plano de carreira, as bases da melhoria da qualidade da educação, e define um sistema de remunerações e subvenções à escola .

A Lei 18.962 de 1990, LOCE (Ley Organica Constitucional de la Enseñanza) é a equivalência chilena à LDB brasileira de 1996. Visa a formular os objetivos gerais aos ciclos de Ensino Básico e Médio regulando o funcionamento do setor educacional para a Educação Superior e de todos os assuntos educativos. Ao lado disto estabelece os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos para cada nível do ensino básico e médio, reforçando, todavia, a autonomia e descentralização curricular dos estabelecimentos escolares.

RUBILAR (1998) faz uma leitura crítica desta lei, chamando-a de ‘última atadura da ditadura’, uma vez que nela ainda se encontram reiterados os princípios tais como segurança nacional, liberdade econômica do ensino e abertura de estabelecimentos, bem como de restrições ideológicas. Com isto, mesmo depois de uma década de governos populares eleitos, ainda segue em vigor uma legislação restritiva e continuadora da educação vigiada e funcional aos poderes militares e econômicos.

Ao final dos anos 1990 as Universidades que, no início da década, eram em número de 8, multiplicaram-se para 70. Existem atualmente mais do que 250 instituições privadas de Educação Superior (incluindo-se os Institutos Profissionais e os Centros de Formação Técnica).Significativamente a porcentagem de ingresso dos jovens representantes das classes populares nestas Instituições de Educação Superior representa somente um 10%, enquanto que 60% dos alunos das classes superiores que terminam o ensino médio lá tem assegurada a continuidade de sua formação, fato que,

segundo um dos autores estudados, é coerente com a injusta distribuição da renda nacional chilena. (RUBILAR S., 1998).

2.2.3 Organização e estrutura dos dois sistemas educacionais

Procuraremos agora sinteticamente apresentar a atual organização e estrutura dos sistemas educacionais nos dois países.

2.2.3.1 Brasil

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, afirma em seu art.205 que

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Brasil o sistema de ensino encontra-se organizado em três níveis: ensino fundamental (antigo 1º grau), ensino médio e tecnológico (antigo 2º grau) e ensino superior, com dois patamares distintos: a graduação e a pós-graduação.

Esta estrutura é hierarquizada, acrescentando-se à ela a educação infantil (creche e pré-escola) que se destinam ao atendimento de crianças com idades inferiores aos sete anos. As instituições que atendem a educação pré-escolar seguem as mesmas normas estabelecidas para o ensino fundamental no que se refere à organização e funcionamento, guardando sua especificidade no que tange às características da faixa etária das crianças atendidas.

Por sua vez, os alunos portadores de necessidades especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, recebendo apoios complementares

específicos, ou então em instituições especializadas. Rege a lei que este atendimento se realize desde os níveis elementares até os mais elevados de ensino.

Como na realidade brasileira encontramos um elevado número de cidadãos que não tiveram a oportunidade de cursar todo período de escolarização regular na idade própria, a lei prevê a possibilidade de suprir o atraso mediante cursos e exames supletivos adequando a modalidade de ensino ao tipo especial de aluno que este representa.

Tabela 1 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL- BRASIL

EDUCAÇÃO SUPERIOR	Pós-Graduação	Doutorado			Pós-doutorado
		Mestrado			Especialização Aperfeiçoamento
	Graduação	Ensino Superior	6°	Duração variável segundo o curso	
5°					
4°					
3°					
2°					
1°	Superior Não Universitário *				
<u>Exames vestibulares</u> <u>Enem</u>					
EDUCAÇÃO BÁSICA	18 anos 17 anos 16 anos 15 anos	Ensino Técnico			Ensino Supletivo (mínimo 18 anos)
		Ensino Médio 2° grau			<ul style="list-style-type: none"> • suplência, suprimento • aprendizagem • qualificação profissional
	14 anos 13 anos 12 anos 11 anos 10 anos 09 anos 08 anos 07 anos	Ensino Fundamental 1° gr:			Ensino Supletivo (mínimo 15 anos) <ul style="list-style-type: none"> • suplência, aprendizagem • qualificação profissional Educação Especial
	0 a 6 anos	Educação infantil			Ministrada por estabelecimento de ensino regular ou por instituição especializada

* Cursos Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) promulgada em 1996 leva em consideração o fato do Brasil ter uma grande extensão territorial, além de em sua sociedade encontramos diversos subgrupos culturais, exigindo a atenção especial dos planejadores da educação. Isto leva a lei a oferecer a possibilidade de ajustes curriculares, de calendário, de horário às diferenças de cada região bem como a cada grupo da população a ser atendido pelo sistema.

A educação escolar compõe-se de:

- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio
- educação superior (LDB. Art. 21)

O ano letivo regular é independente do ano civil, compreendendo no mínimo, 200 dias de trabalho efetivo para todos os níveis de ensino, excluindo-se o tempo dedicado aos exames, quando houverem.

A Educação Infantil, que ainda não é obrigatória (existe proposta em tornar obrigatório um ano de pré-escola para crianças de 6 anos) compreende: creches ou escolas infantis para as crianças de 0 a 3 anos; pré-escola para aquelas de 4 a 6 anos.

O Ensino Fundamental, obrigatório para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, tem duração de 8 séries, com um plano anual de no mínimo 800 horas-aula de atividades. O ingresso a este nível de ensino pode se dar aos 6 anos de idade, dependendo das normas internas de cada estabelecimento. A matrícula e a frequência ao ensino fundamental são permitidas fora da faixa etária própria, com a ressalva de que a partir dos 18 anos o aluno deverá ingressar na modalidade de ensino supletivo para concluir o nível.

O Ensino Médio, não obrigatório, deverá ter a duração mínima de 2200 horas de trabalho escolar efetivo, distribuídas em pelo menos três séries anuais.

A LDB admite organizações diferenciadas das escolas, com a oferta de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB art. 23)

Quanto à Educação Superior, esta deverá ser ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (LDB, art 45).

Uma inovação da Lei 9394/96 refere-se à gratuidade do ensino fundamental aos jovens e adultos que não efetuaram seus estudos em idade regular, devendo este ser assegurado pelos sistemas de ensino. (art. 37, parág.1)

2.2.3.2 Chile

No Chile, a educação básica é obrigatória, devendo o Estado financiar um sistema gratuito objetivando assegurá-la a toda a população.

O sistema nacional de educação compreende quatro níveis:

1. educação pré-básica ou infantil (parvularia)
2. educação geral básica
3. educação média
4. educação superior

A educação de adultos constitui um subsistema que abarca todos os demais níveis, com diversas modalidades: escolares, extra-escolares e não-formais, tanto no que corresponde à formação geral quanto à profissionalização.

A Constituição Política do Chile reconhece a liberdade de ensino que implica no direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais, sem que aconteçam outras limitações que não as impostas pela moral, os bons costumes, a ordem pública e a segurança nacional.

Tabela 2 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL – CHILE

EDUCAÇÃO SUPERIOR	UNIVERSIDADES		17 Carreiras
	INSTITUTOS PROFISSIONAIS		Academias Superiores de Ciências Pedagógicas e outros
	CENTROS DE FORMAÇÃO TÉCNICA		
Prova de Aptidão Acadêmica			
EDUCAÇÃO MÉDIA	17-18 anos	5º 4º	Técnico profissional
	16 anos 15 anos 13-14 anos	3º 2º 1º	Humanista científica
	14 anos 13 anos 12 anos	8ª 7ª 6ª	Escola regular graduada (8 graus) Escola multigras
EDUCAÇÃO GERAL BÁSICA	11 anos 10 anos	5ª 4ª	Básica acelerada
	09 anos 08 anos	3ª 2ª	Educação para indígenas
	06-07 anos	1ª	Educ. Grupos Diferenciais
	04-05 anos	Nível de transição	Jardins de infância Anexos a escolas de educação básica
	02-04 anos	Nível Médio	Escolas pré-básicas Sala Cuna
	00-02 anos	Creche	

Fonte : Solar (1994)

No Chile a taxa de analfabetismo em 1983 encontrava-se em 6% da população de 14 anos ou mais, após campanha de alfabetização ocorrida nos primeiros anos daquela década. Atualmente, além da continuidade do programa de alfabetização os esforços tem sido concentrados em novos conteúdos de pós-alfabetização visando ampliar oportunidades de educação para adultos. Esta educação conforme nos aponta SOLAR (1994, p.12), em suas modalidades formal e não-formal, está a cargo de diferentes organismos e instituições dependentes dos Ministérios da Educação e do trabalho, bem como de Universidades e Instituições Privadas de diversos níveis.

2.2.4 O ensino médio

Vamos agora desenvolver alguns aspectos ligados ao nível de ensino médio, para o qual estão se formando os licenciandos que têm seu currículo como objeto de análise desta pesquisa.

Antes de descrever o ensino médio nos sistemas educacionais dos dois países que estamos analisando, iremos fazer uma brevíssima incursão à história desta etapa da educação.

FRANZÉN (1955) aponta que nas sociedades primitivas, quando um grupo de rapazes alcançava determinada idade de desenvolvimento público, os mais velhos consideravam que era chegado o tempo para que estes rapazes fossem iniciados nos mistérios e deveres da adultez. As cerimônias de iniciação variavam. Com o passar dos tempos e o desenvolvimento dos diversos sistemas sociais, esses períodos de iniciação sofreram transformações, ainda que permanecessem muito ligados à questão física do desenvolvimento dos jovens. O que ocupava a maior parte do tempo era o aprendizado daquelas coisas que a sociedade de complexidade crescente tinha desenvolvido, o domínio das quais marcaria este jovem como um membro respeitável e cumpridor daquela sociedade. Os conteúdos desta etapa variavam de acordo com a etapa evolutiva do grupo.

Se quisermos entender nosso sistema educativo, devemos nos reportar à educação da polis grega e posteriormente à romana, cujas influências foram decisivas no desenvolvimento das sociedades ocidentais. Não é aqui o caso de dissertar sobre o tópico, mas resumidamente lembro que desde as mais primitivas sociedades, até os tempos atuais, a educação secundária, ou média como hoje a denominamos, tem sido colocada para os filhos favorecidos daqueles que pertencem às classes social e politicamente dominantes. Seu objetivo principal, o preparo para os deveres da cidadania, tem degenerado historicamente para o formalismo, pelo que os conteúdos do currículo se tornaram o ponto crucial do esforço educativo, mais do que os fins aos quais supõe-se deve servir o currículo.

A educação deste nível dos sistemas, historicamente esteve em mãos da Igreja, ou seus representantes. Nas últimas décadas apenas, temos os sistemas fundamentalmente

laicos; mas ao analisá-los veremos que existe ainda grande oferta de vagas para este nível em escolas privadas, a maioria delas ligadas às instituições religiosas.

FRANZÉN (1955) nos lembra também que a educação média tornou-se, com o passar dos séculos, cada vez mais num estágio intermediário a caminho da cidadania. Seu objetivo é preparar os jovens para uma educação superior.

Ao lado desta afirmativa, cabe lembrar a ambivalência do planejamento que até hoje permeia o nível escolar médio, no que se trata entre sua vocação intelectual ou manual. Esta divisão historicamente se dá em virtude da sua função de preparar os jovens: das classes economicamente privilegiadas para os postos de mando, logo intelectual e das classes populares ao trabalho prático e manual.

Por sua vez, as classes do estrato sócio-econômico menos favorecido não foram objetos de quaisquer favores educacionais até a Renascença e a Reforma Protestante, quando as igrejas protestantes, ou indivíduos filantrópicos fundaram escolas elementares para ensinar aos rapazes e meninas a ler e escrever, a fim de que pudessem acompanhar os serviços religiosos.²⁰ É necessário lembrar, que as mulheres, na sua enorme maioria, foram até muito recentemente relegadas aos cuidados e ensinamentos oferecidos em seus lares. Para o gênero feminino, o espaço no sistema escolar é uma conquista muito recente.

PINTO C. (1994) afirma que o Ensino Médio, no Chile, foi foco de discussões públicas durante a maior parte da vigência da vida republicana daquele país, em função das lutas políticas e de poder social das classes empresariais para as quais importava a formação dos detentores do poder sócio econômico e dos empregados de nível médio, que assegurariam o funcionamento do aparato burocrático estatal, bem como o funcionamento administrativo das empresas. Por sua vez pensava-se que os obreiros e o pessoal de serviços não necessitavam de tal grau de escolarização. HARRIET (1960) discutindo o desenvolvimento educacional chileno corrobora a afirmativa acima ao descrever

²⁰ No período medieval, quando a escola média ainda não atendia à demanda pela profissionalização, seu currículo era formado por disciplinas que correspondiam às Artes Liberais e abrangia dois graus: o trivium, ou primeiro ciclo e o quadrivium ou segundo ciclo. (LIMA, 1976, p.41, 42). No primeiro ciclo as disciplinas eram Gramática, Retórica e Dialética, visando-se ao aperfeiçoamento da linguagem; enquanto que no segundo ciclo compreendia-se a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia, para uma faixa de idade mais amadurecida no pensamento hipotético-dedutivo

a trajetória do Instituto Nacional em Santiago do Chile afirmando que aquela instituição foi ao mesmo tempo colégio laico e seminário, onde se educavam os ministros do altar e os funcionários civis.

A importância deste nível de ensino é enfatizado por CASTRO S.²¹ (1993,p.271) quando afirma que:

“qualquer que seja o alcance que se pretenda dar a uma transformação do ensino médio consistente com os desafios do terceiro milênio, deverá ela traçar-se buscando integrar os conteúdos próprios da racionalidade técnica e das demandas de competitividade e eficiência inerentes a modernidade, com o cultivo e afirmação irrenunciável de todos aqueles valores éticos e sociais que, sendo parte de nossas melhores tradições espirituais, permitem o desenvolvimento de uma vida humana livre, transcendente e digna.”

O autor também assinala que esta finalidade educativa tem especial força ao nível do ensino médio, uma vez que é nesta fase do desenvolvimento dos jovens que se dá ênfase ao processo de formação da consciência moral, ao lado do fato deste ser um período de tomada de decisões do aluno, as quais irão afetar toda sua vida futura, sua inserção na sociedade, como sujeito de deveres e direitos e como ator na construção de um novo mundo.

No Brasil, os assuntos pertinentes à educação média encontram-se na seção IV da Lei 9.394/96. No Art. 35 afirma-se que o ensino médio é etapa final da educação básica, (como mostrado anteriormente no esquema) e que este nível deverá ter a duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

“I. a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (Lei 9.394/96)

²¹ No capítulo “La educacion media y los retos de la modernidad”, em APLABAZA (1992)

A análise do Inciso IV, deste Art. 35, remete de imediato à questão dos currículos de formação dos professores que irão desenvolver suas atividades neste nível escolar. Nos perguntamos de que maneira o estudante de licenciatura, cuja formação privilegia as matérias específicas, terá condições de desenvolver um trabalho em sala de aula que leve em consideração a proposta deste texto legal? É um dos pontos a levar em conta nas indagações.

Importa fixar que no Brasil, o ensino médio é, de forma igual ao fundamental, gratuito nas escolas públicas; todavia não é obrigatório. Nossa Constituição determina como dever do Estado estender progressivamente a obrigatoriedade a este nível. Ele é facultado aos alunos que tenham completado, com aproveitamento, os 8 anos do ensino fundamental, independente de exame de admissão. Algumas escolas, tanto da rede pública, quanto da privada, em nosso meio, realizam testes de seleção para ingresso a este nível, uma vez que em alguns casos a demanda por vagas excede as possibilidades destas escolas.

Os dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC), mostraram que houve um acentuado crescimento a nível nacional da matrícula inicial para o ensino de nível médio. Este representava, em 1990, 13% da distribuição da população escolar do país. A título de ilustração vamos reproduzir a tabela oficial divulgada pelo MEC em 1996.

Tabela 3 -Evolução da Distribuição da População por Nível de Educação (%) Brasil 1960-1990²²

Nível de educação	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	42	42	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	41	38
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte:Relatório Sobre Desenvolvimento Humano, 1996;PNUD/IPEA

Dados de 1994, da mesma fonte indicam que tínhamos então 5.073.307 alunos com matrícula inicial no ensino médio. Deste 2,1% encontravam-se em escolas de Dependência Administrativa Federal, 71,8% na Estadual; 5,3% na Municipal e 20,8% em escolas particulares.

No Censo Escolar de 1999, conforme anteriormente apontado, revela-se o significativo aumento da procura por este nível de ensino. Reproduzimos apenas os índices referentes a 1994 e 1999, os quais indicam o crescimento, mas não mudança significativa de percentuais quanto a matrícula por dependência administrativa.

Tabela 4 - Matrículas Ensino Médio no Brasil por Ano e Dependência Administrativa

Ano	Matrícula total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1994	4.936.211	106.428	2,2	3.528.471	71,5	270.973	5,5	1.030.339	20,9
1999	7.767.091	120.841	1,6	6.138.357	79,0	283.711	3,7	1.224.178	15,8
Tx. Cresc. 94-99	57,3%	13,5%		72,0%		4,7%		18,8%	

Fonte:INEP/MEC 2000

Estes dados revelam a importância do sistema público neste nível de formação. Logo, devemos estar muito atentos, ao pensarmos na formação de professores para o

²² Esta tabela aponta claramente para o ainda extremamente restrito grupo de alunos que frequentava o nível médio de educação em nosso país em 1990.

Nível Médio, para esta realidade do grande contingente de demanda por vagas na rede pública.

No Rio Grande do Sul, Estado no qual se supõe irá atuar a maioria dos professores que fazem sua formação na Universidade analisada nesta pesquisa, dados da Sinopse Estatística do INEP (1996), apontam um contingente de 357.604 matrículas no nível médio, das quais aproximadamente 10.000 na esfera Federal, 261.206 na pública Estadual, 5.543 na Municipal e 80.764 na rede particular de educação.

Importante também é referir o turno do dia no qual é desenvolvido o ensino médio, pois o ensino noturno é responsável por quase 60% do total das matrículas. Este fenômeno indica que muitos dos que estão freqüentando este nível de ensino não são os alunos dentro da faixa etária regular, seja dos 15 aos 18 anos, mas sim jovens ou adultos que já fazem parte do mundo do trabalho. Este fato os faz procurar formação, ou titulação, nas escolas noturnas.

O ensino privado, por sua vez, está diminuindo seu atendimento a este nível de ensino, enquanto que a rede pública, mormente a Estadual tem aumentado visivelmente sua oferta de atendimento a este segmento. No início dos anos 70 a participação da rede privada representava 55% do atendimento ao nível médio, e nos levantamentos referentes ao ano de 1994 observa-se que este segmento representa 30,6%. A rede Estadual atendia 39,1% em 1975, e em 1994 este percentual subiu para 61,2%.

Um problema que se apresenta em toda educação brasileira, e que não é exceção no nível médio, diz respeito às altas taxas de repetência. Houve um crescimento da matrícula inicial, não acompanhado pelo número de alunos que concluíram este nível. Dos mais de 3 milhões de alunos que se matricularam ao final dos anos 80, temos um número próximo a apenas 850 mil concluindo em 1993. O documento do MEC, de 1996, analisado atribui este fenômeno à rápida expansão do atendimento e à relativa deterioração de sua qualidade.

Já em outros dados divulgados pelo MEC observa-se a evolução positiva do número de concluintes do ensino fundamental e médio:

Tabela 5 - Evolução do nº de Concluintes
do Ensino Fundamental e Médio

Ano	Fundamental	Médio
1990	1.062.707	658.725
1995	1.720.540	959.545
1996	1.923.762	1.163.788
Cresc.90/97	81%	76,6%

Fonte: MEC/INEP/SEEC 2000

No que se refere ao currículo do ensino médio, este deverá ter uma carga anual mínima de oitocentas horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, adequando-se o calendário à realidade das peculiaridades locais. Há uma base nacional comum de conteúdos, a ser completada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com necessidades e características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, Art.26). As disciplinas do núcleo comum são:

Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do mundo físico e natural, A realidade social e política, especialmente do Brasil, Ensino de arte, Educação Física, Língua estrangeira moderna (a partir da 5ª série).

No ensino médio deverá ser dado destaque à educação tecnológica básica, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (LDB, Art.36,I)

Aponta-se também, nesta legislação, a necessidade do educando do ensino médio desenvolver o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Os cursos de ensino médio habilitarão ao prosseguimento de estudos, podendo ter caráter propedêutico, ou fazer parte da profissionalização desenvolvida em estabeleci-

mentos próprios ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (LDB, Art.36, parág. 4)

No sistema escolar chileno a educação média, não obrigatória, atende à população escolar egressa da educação geral básica, entre as idades de 13-14 anos e os 17-18 anos. Segundo dados do Ministério da Educação²³, no ano de 1998, a cobertura da educação média atendeu a 86,9% dos jovens dentro desta faixa etária.

Das matrículas no nível médio de educação, em 1998, no Chile, mais de 50% estavam nas escolas municipais, acima de 30% nas particulares subvencionadas, aproximadamente 10% nas particulares pagas e menos do que 10% nas corporações de administração delegada.

A organização deste nível se dá em duas modalidades:

1. educação média humanista-científica, que acontece nos liceus e colégios secundários, com duração de 4 anos
2. educação média técnico-profissional, agrícola, industrial, comercial, com duração de 4 ou 5 anos de acordo com a especialidade.

Existem escolas para um só sexo, bem como escolas co-educacionais também neste nível.

Segundo SOLAR (1994 p.11) na educação média humanístico-científica houve um crescimento continuado das matrículas, que começou em meados dos anos 60 em consequência da expansão do atendimento ao sistema de educação primária desde os anos 50. Os dados que a autora citada apontam são:

Tabela 6 - Crescimento da Matrícula da Educação Média Human.-Cient.

1970-73	1983	1992
286.734	410.896 c	541.739

Fonte: Solar (1994)

²³ Dados capturados no site <http://www.mineduc.cl/sistema/estadisticas.htm>, em out.2000

Os dados acima indicam também uma forte expansão da demanda de vagas no ensino superior, como já comentado.

Quanto à educação média técnico-profissional, as cifras não apresentam o mesmo perfil crescente. Ocorreram oscilações entre aumento e diminuição da demanda por matrículas. SOLAR (1994 p.11) comenta que:

“Estas diferenças podem atribuir-se às mudanças na estrutura dos planos da educação média, já que os programas do Primeiro e Segundo Médio são comuns a ambas modalidades deste nível educacional, podendo os jovens cursar os liceus do Primeiro e Segundo ano e incorporar-se às escolas técnico-profissionais a partir do Terceiro ano médio.”

Na composição da matrícula de educação média outro fator que influencia os jovens é a vontade destes e de suas famílias para que ingressem, após a conclusão deste nível, em cursos de institutos profissionais e centros de formação técnica, que compõem, junto com as universidades e academias de ciências pedagógicas, os diversos segmentos da educação superior. CASTRO S.(1992,p.266)²⁴ aponta para este problema indicando que existe um desequilíbrio entre o volume de alunos atendidos pelo ensino médio de caráter geral e propedêutico (mais de 65% das matrículas) e os do ensino técnico-profissional, mostrando também que o subsistema tem absoluta incapacidade em responder às demandas técnico-profissionais apresentadas pelos novos processos produtivos.

Até 1981, os planos e programas da educação média eram passivos de crítica, no que se referia aos carregados horários, ao grande número de disciplinas e ao enciclopedismo dos programas, que pouco se vinculavam à realidade chilena. Em 1981 o Decreto 300, e sua modificação em 1984 apresentam mudanças graduais a esta situação. Os novos planos vão caracterizar-se por centrarem-se na pessoa e pela flexibilidade.

Esta renovação da educação média traz a partir de 1982 uma modificação na estrutura do nível e de seus planos, tomando o desenho que apresentamos anteriormente. Em 1998, através da Lei n.19.532, foi estabelecido um mínimo de 42 horas semanais de estudos para os alunos da educação média. A incorporação dos estabelecimentos a este sistema será gradual até o ano de 2002.

²⁴ Em APLABAZA, 1992 – “La educación media y los retos de la modernidad”

As duas modalidades que se oferecem permitem ao aluno o ingresso a estudos de nível superior, ainda que a humanístico-científica seja voltada especificamente ao ingresso na Universidade, enquanto que a técnico-profissional seja terminal, capacitando ao exercício profissional.

CASTRO S.(1992), em sua análise do ensino de nível médio no Chile afirma que este tem caráter elitizante, fechado e segregador ao longo de sua história na modalidade humanista, geral e propedêutica. Confirma o autor que a educação média de tipo humanístico-científico (colegial ou de liceus) não só de longe concentra a maior proporção de inscrições. Ademais, seus conceitos e estilos de trabalho impregnaram e marcaram o desenvolvimento do conjunto das modalidades de estudo que compreendem este nível. Escreve que este nível tanto na sua estrutura quanto nos conteúdos é muito mais conservador, resistente e descontínuo do que a Educação Básica.

Tal afirmativa faz-nos questionar se o mesmo não ocorre aqui no Brasil, e se este fato não estaria ligado à formação dos professores para este nível.

Conforme anteriormente descrito, no nível do primeiro grau, as Escolas Normais (a primeira no Brasil, em 1835 e a segunda no Chile, em 1842) foram os instrumentos iniciais, criados pelos governos, para atender as necessidades de um professor sistematicamente formado como exigiam as comunidades. Todavia a formação do professor para o ensino médio não foi algo que produzisse inquietações maiores às autoridades, como analisaremos a seguir.

2.2.5 A formação de professores para o ensino médio

Ainda no século dezenove, mas apenas na década de sessenta, começaram a surgir nos países do sul do continente americano (Conesul) as primeiras iniciativas que visavam a formação de um professor para o ensino médio. O Instituto Pedagógico da Universidade do Chile foi provavelmente o primeiro organismo criado com esse fim

(em 1889) sendo seu corpo de professores quase totalmente constituído por profissionais contratados na Alemanha.

Já no século vinte, nos países desta parte do continente, são encontrados diferentes tipos de iniciativas visando a formação de professores. No que se refere ao Brasil e ao Chile pode-se destacar alguns desses projetos, especialmente os que se apresentaram nas últimas décadas.

No Brasil a Lei 4.024 de dezembro de 1961, fixou as diretrizes e bases da educação nacional da década de 60 aos anos 90. No capítulo IV, "Da formação do magistério para o ensino primário e médio", em dez artigos, traçava as linhas gerais que orientavam o processo formativo dos professores. (BRÉJON, 1993)

Em dezembro de 1996 o Governo Federal do Brasil promulgou uma nova LDB, como já anteriormente citamos (Lei 9.394/96), a qual, em seu Título VI, trata da questão da formação de profissionais da educação.

Escreve-se na lei:

“Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, *incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.* ” (Lei 9394/96)

As escolas de formação de professores no Brasil tem sido regulamentadas por legislação específica através de resolução do Conselho Nacional de Educação (antigo Conselho Federal de Educação) que fixa o mínimo de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de Pedagogia. Os cursos Normal, Normal Superior e as Licenciaturas, como analisado, deverão preparar os professores do ensino básico.

Encontramos nesta lei a possibilidade de continuar a formação de professores dentro dos moldes vigentes até sua promulgação, ao mesmo tempo em que se instalou uma polêmica, quando esta prevê: “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.” (Art.63/II). Afirmo que existe polêmica porque ainda hoje os profissionais de educação lutam em ter reconhecida sua importância, seu plano de carreira, seus salários. Os profissionais de outras áreas que se utilizarem desta possibilidade, aberta pela LDB, de desenvolverem sua formação pedagógica, em princípio já têm assegurados os direitos acima enumerados através de sua formação anterior. Estes professores-médicos, professores-advogados, professores-engenheiros vêm ocupar os espaços legitimamente pertencentes aos licenciados, sem ter bem desenvolvida, na maioria das vezes, a sua formação pedagógica e o conseqüente envolvimento com a escola e a ‘nova’ profissão que esta formação deve prover.

Na nova LDB, Lei 9.394/96, encontramos que Institutos Superiores de Educação serão as instituições que deverão manter cursos e programas de formação de professores e demais profissionais da educação, indicando que a formação docente para a educação básica deverá incluir no mínimo trezentas horas de prática de ensino.

A instituição- Instituto Superior de Educação – ainda em debates no Brasil, tem similaridades com a proposta chilena que encontrei na UMCE. Aquela instituição era originalmente um departamento da Universidade do Chile. Com o advento da ditadura

os militares no poder decidem que deve-se separar a formação de professores das demais formações profissionais. Desta decisão evolui a atual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta autonomia outorgada não trouxe incremento no 'status' do professor ali formado, ao contrário, existe um ambiente de saudade da posição que ocupavam anteriormente a esta divisão. Segundo depoimento de professores e alunos, estes se vêem como universitários de categoria menor. No Brasil, o questionamento que tem acontecido em relação à proposta dos ISEs, tem reiteradamente apontado para esta possibilidade da formação de professores ser vista como uma profissionalização menor, afastando as licenciaturas de seu atual nivelamento de igualdade com as demais formações profissionais universitárias. Acrescenta-se o questionamento de que havendo a possibilidade de os ISEs constituírem-se como organismos de nível superior não universitário, estará comprometida a fundamental relação ensino-pesquisa-extensão, base da educação universitária, essência do desenvolvimento das ciências.

Os estudos sobre a formação de professores nos países do Conesul mostram que existem discrepâncias relevantes no pensamento sobre esta profissionalização. Exemplificando: no Paraguai, Uruguai, Bolívia e Argentina, a formação de professores do primeiro grau se realiza a nível superior, mas não na Universidade. No Brasil surgiu uma solução mista: o professor de 1º grau pode ser formado ao nível médio (habilitação Normal) ou em Institutos Superiores ou ainda na Universidade. No Chile, como recém escrevemos, a responsabilidade da formação docente para todos os níveis e especialidades pertence à Universidade, ou às Academias Superiores de Ciências Pedagógicas.

Na atualidade os países do Conesul têm unanimidade ao ressaltar a "crise educacional" que se apresenta a cada um deles. Sugere-se que a educação não estaria servindo aos interesses e necessidades das respectivas nações. Junto aos comentários de "crise da educação", se questiona o desempenho profissional do professor.

Em revisão histórica podemos afirmar que a década de setenta, e parte da de oitenta, apresentaram os anos das ditaduras na América Latina e mais especificamente no Conesul. As conseqüentes políticas educacionais traçadas por estes governos autoritários tendiam a ser elitistas e, obviamente, antidemocráticas. Uma consciência clara desta realidade se fez sentir nos círculos que buscavam justiça social naqueles países.

Dentro da perspectiva histórica cabe ressaltar que no Brasil a luta pela formação dos profissionais da educação na década de setenta já se anunciava visando reverter o quadro traçado pelo autoritarismo. Sua feição sistemática, nos tempos da pós-ditadura começou em 1980, quando se constituiu o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Suas funções duraram até 1983. Neste ano, esse Comitê passou a chamar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

A esta Comissão coube a tarefa de organizar vários encontros nacionais. O V Encontro Nacional, de 1990, definiu a transformação da Comissão Nacional numa Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Segundo BRZEZINSKI (1996) a validade do referencial teórico das reformulações dos cursos que formam professores colocou-se de forma especial na produção coletiva realizada por meio de um processo que começa nas primeiras iniciativas para a organização dos Encontros Nacionais e que se enraíza nas discussões e na produção acumulada no transcorrer dos Encontros Estaduais e Regionais.

Os princípios norteadores para a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação foram estabelecidos no Encontro de Belo Horizonte em 1990. Citaremos alguns destes:

- não se pode perder de vista a estreita vinculação da educação com o sistema político e socioeconômico da sociedade brasileira;
- a prática educacional tem a prática social como ponto de partida e chegada;
- a luta pela democratização da sociedade e, consequentemente, pela democratização da escola pública em todos os níveis e graus de ensino faz parte da luta dos educadores comprometidos com as reformulações curriculares;
- a formação do profissional da educação é uma questão que se articula com uma política de valorização do magistério;
- a questão educacional geral é preocupação do movimento, no entanto, ele tem uma especificidade – a formação do educador. (BRZEZINSKI, 1996,p.169)

Em 1994, o Ministério de Educação e do Desporto do Brasil, por seu Departamento de Política do Ensino Superior, lançou o Programa de Licenciatura -PROLICEN- (documento PROLICEN, 1994). Neste programa afirma-se que a Universidade Brasileira vive uma crise de identidade. Propõe que a mesma adquira um caráter mais articulado com as questões concretas postas pela dinâmica da sociedade e da cultura, adequando-a às exigências da contemporaneidade.

Este programa aponta alguns dos problemas das Licenciaturas, foro no qual, de acordo com a legislação brasileira, é feita a formação dos profissionais da educação para as séries finais do ensino fundamental e para o nível médio. Consta que os “professores formados muitas vezes não correspondem ao padrão de uma educação de qualidade” além de apontar a falta de profissionais para determinadas áreas de ensino.

Um outro aspecto levantado pelo documento do PROLICEN é o distanciamento entre as disciplinas dos cursos e de seus professores em relação à realidade do ensino de 1º. e 2º. graus. Indica uma possibilidade de superação deste problema através de uma reprogramação curricular dos cursos de licenciaturas e, através deste programa, o Ministério propõe-se a fornecer subsídios àqueles cursos de Licenciatura que apresentarem propostas julgadas viáveis. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul teve seu projeto aprovado, e desde o segundo semestre de 1994 fez parte de suas atividades o repensar as atividades de formação de docentes através do Forum da Licenciaturas.

A Licenciatura de Matemática da UFRGS, que já vivia um movimento de renovação curricular, foi um dos Institutos de formação docente a participar do Forum . Segundo CARNEIRO (1999) este foi visto como mais um espaço liberador, a ser aproveitado pelos docentes das disciplinas específicas e estudantes, uma vez que deu legitimidade institucional às atividades de pesquisa vinculadas às Licenciaturas, dando-lhes o reforço e prestígio no Departamento, assim como ampliando suas fronteiras, para fora dos limites dos cursos, possibilitando a divulgação e o reconhecimento acadêmico.

No que se refere à formação de professores para o nível médio, no Chile, o Ministério da Educação não tem ingerência alguma na determinação dos sistemas vigentes. Este tipo de formação é responsabilidade dos institutos profissionais e universidades, os quais gozam de autonomia para estes e outros efeitos. A Lei Orgânica Constitucional de

Ensino de 10/01/1990, estabelece normas para que ambas instituições implantem a instalação do ensino superior e para credenciar dita qualidade.

A este respeito encontramos no texto de Castro SILVA (s.d.,p.118)²⁵, a afirmativa que:

“a ampla autonomia de que gozam as Universidades e Institutos donde se formam professores, deixa um grande espaço para que cada um resolva a qualidade da formação profissional que lhe parece mais oportuna e pertinente. Desta maneira e no contrafluxo do que ocorria fazem 20 ou 30 anos no país, a aplicação massiva do princípio de autonomia curricular gera grande diversidade de opções tanto no âmbito da Formação quanto no do Exercício Profissional.”

Porém, em 1994, o Ministério da Educação do Chile indicou uma comissão de alto nível, encarregada de estudar as necessidades e problemas da formação docente, no contexto da modernização que está experimentando o sistema educacional. Essa Comissão propôs ao Ministério da Educação bases para elaborar, sobre elas, as políticas públicas que permitam o apoio da formação que realizam as instituições autônomas de educação superior.

Nas propostas feitas na publicação “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI”, não somente são efetuados balanços sobre o estado da educação, abordando os diferentes níveis da mesma, mas são apresentadas orientações para, e propostas, frente ao que apontam como desafios educacionais do futuro.(Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional, 1995)

No mesmo livro encontramos o “Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación”, onde, nas páginas 140 e 141 é apresentada a proposta de aperfeiçoamento da profissão docente. Afirma o documento:

“Fortalecer a profissão docente constitui uma condição necessária da modernização da educação e requer atrair para os estudos pedagógicos pessoas com vocação e talento.

Devem promover-se mudanças na formação do docente e as universidades e institutos de educação superior devem renovar seus planos de estudo dando significação decisiva às disciplinas humanísticas e científicas que formam o conteúdo de ensino e a preparação em métodos e práticas para o exercício de uma pedagogia ativa”.

²⁵ “Disonancias de la formación profesional del profesor en la práctica escolar” na compilação “Formación de Profesores de Educación Media en Chile”

Em texto de pesquisa apresentado no seminário do grupo de investigadores ligados ao projeto, anteriormente citado, da formação de professores no Cone Sul, PINTO C. (1994) afirma que frente ao processo de transição que o Chile se encontra visando a uma democracia plena, aparece uma preocupação educativa em uma política de modernização do ensino médio, procurando corrigir as disfunções da formação com as demandas de capacidades e competências cognitivas e de trabalho que é exigido pelo modelo econômico e social que foi implantado naquele país. Segue afirmando o referido autor que na atualidade a educação média tende a ser funcional ao modelo econômico neoliberal que se impõe ao Chile.

Em APLABAZA C., encontramos a compilação e sistematização do diálogo acadêmico realizado em 1992, pela Corporación de Promoción Universitaria, CPU, através de três seminários. Neste documento SEPÚLVEDA (1992, p.103)²⁶ afirma que:

“o que se faz como formadores não é neutro, e que as nossas práticas não podem considerar-se *como o mero resultado da ‘aplicação’ de um conhecimento explícito e sistemático*, senão que a maioria dos casos responde a um pano de fundo de conhecimento construído socialmente em nossa história biográfica e nas nossas interações.”

Segue apontando que uma reestruturação das práticas de formação de professores somente pode surgir da crítica que se faz a cargo das orientações cognoscitivas que as subjazem, acrescentando que é absolutamente indispensável discutir os processos que operam ativamente por trás das práticas de formação mais do que os ideais normativos cujo enunciado não necessariamente garanta seu caráter.

Na perspectiva da análise do planejamento dos currículos SEPÚLVEDA coloca que os currículos de formação docente, como todos os currículos são domínios nos quais interesses de agentes diversos expressam-se de alguma maneira. Manifestam-se nele tensões e lutas que estão regulados pelo grau de poder que estes agentes exibem a respeito da transmissão cultural e dos processos de seleção a eles subjacentes. Aponta que nem as Faculdades de Educação fogem a este padrão, fazendo com que os planejamentos curriculares da formação de professores dependam não somente das opções de saber selecionado, mas da mesma forma dos processos sociais através dos quais foi feita a seleção. Daí o fato que indica como importante, que devemos prestar atenção na di-

²⁶ “Los desafíos de la pedagogía para la formación de profesores”

nâmica social que subjaz ao desenho curricular, com os limites especificados pelos interesses de reprodução, poder e capital simbólico de cada campo. O autor conclui colocando que:

“a tese é que a cultura se constrói, e o currículo pode entender-se como um espaço para a elaboração cultural. Esta postura não é só um ideal proposto, senão um requerimento pragmático se queremos, por exemplo, gerar em nossos egressos a capacidade para desenvolver formas educativas inovadas que hoje em dia existem como formas sociais em seus âmbitos de desempenho. A educação universitária, nesta perspectiva, se deve preparar para que as pessoas “atuem” socialmente, deve proporcionar as condições para que as pessoas possam construir significados.”(op.cit. 1992, p.112)

2.3 As reformas na UMCE

2.3.1 A reforma atual

A reforma de 1998 da estrutura curricular nas licenciaturas da UMCE foi gestada dentro de um quadro de descrédito das propostas de privatização da educação chilena, com um sistema de autofinanciamento, enquadrada em uma legislação educacional restritiva e controladora conforme proposta governamental herdada do período ditatorial. Como escreve RUBILAR S. (1998, p.42):

“o sistema de crédito universitário, o AFI, o sistema de financiamento das Universidades Estatais, tudo isto baseado no princípio da ‘subsidiariedade’ (...) colapsaram e fazem água em meio a críticas e ao rechaço das Comunidades universitárias, sem obter resposta por parte das autoridades do Ministério da Educação ou governamentais”.

A veemente crítica deste autor, professor de filosofia da UMCE, segue, apontando que as mobilizações dos estudantes, do Conselho de Reitores e outras entidades não foram ouvidas, impondo-se as diretrizes propostas pelo Banco Mundial dentro da perspectiva economicista e neoliberal.

Na revisão da história da educação chilena vê-se que, tradicionalmente, os currículos de formação docente eram desenvolvidos a partir de uma matriz centralizadora, com os parâmetros desenvolvidos a partir do modelo do Instituto Pedagógico da Universidade do Chile. Na década de 1990 o sistema educacional estava cindido entre duas contrapropostas bases de princípios: por um lado a da lógica organizacional implantada pelo regime militar, enraizada nos princípios neoliberais, autoritários e restritivos e por outro o postulado pelos princípios organizacionais democráticos e social-humanistas. Este duplo padrão, formalmente imposto e praticado de fato deveria ser superado através da mudança da Constituição Política e de uma Filosofia e Política educacional consoantes com postulados democráticos e participativos. (RUBILAR, 1996)

Em 1995, segundo dados do Ministério da Educação chileno, criou-se um Fundo estatal de apoio a projetos de inovação na área de formação inicial docente. (Mineduc, 1995). Houve a imposição de critérios competitivos, de excelência individualista, de projetos discriminatórios, desfavorecendo o crescimento qualitativo das instituições municipalizadas, de universidades estatais e regionais. Este movimento de reforma em moldes aparentemente descentralizadores, são analisados por POPKEWITZ (1998, p.27-8) ao afirmar:

“Enquanto que por um lado se fala de tomada de decisões a nível local, por outro lado se situa mais centralmente o poder para estruturar o alcance e os limites dessas decisões. (...) A visão da centralização como descentralização pode considerar-se como um triunfo da razão *instrumental*”.

Segundo PINTO C. (1997)²⁷, que coordenava uma Comissão de Docência no Departamento de Formação Pedagógica, a UMCE, formadora de professores, vem fazendo seus os princípios, propósitos e conteúdos das políticas educacionais que são impulsionadas pelo governo chileno, bem como a antecipação do possível porvir da aplicação destas políticas.

A posição crítica, logo, não é unânime na Universidade em questão. Tivemos oportunidade de entrevistar professores dirigentes de diversas unidades da mesma e cons-

²⁷ UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion. Departamento de Formación Pedagógica. “Propuesta de Plan de Estudios de Formación Inicial Docente”. Comisión de Docencia. Coordinador: Prof. Rolando PINTO C. Santiago . 1997.

tatamos que para alguns deles a reforma é vista de maneira positiva, sem questionamento à sua origem e fundamentação teórica, o que é confirmado pela afirmação de um entrevistado:

"...a idéia é acercarmos um pouco ao que pretende a Reforma Educacional, ao que seja o cidadão chileno. E para isto tem que preparar um professor diferente, comprometido, que tenha claro seu compromisso enquanto professor ..." (G17)²⁸.

Outro colega da UMCE questionado afirma:

"Eu diria que foi uma demanda da sociedade à educação, e que foi canalizada pelo Ministério. O Ministério está dando as grandes orientações, as grandes políticas educacionais. Seja pelo que for, teve a capacidade de fazer propostas concretas e que as Universidades, por uma questão de políticas internas, coisas do passado que ainda não se superaram totalmente, não tem havido realmente pesquisas sobre as políticas educacionais.(...) uma característica desta reforma, é de que o Ministério não chamou todas as escolas a participar, todas as Universidades, todavia têm participado milhares de professores, porém em forma dirigida pelo Ministério." (H2) (obs.: sublinhado meu).

²⁸ No texto, os depoimentos são identificados pela inicial do/a entrevistado/a e pela página em que se encontra no conjunto original de transcrições.

2.3.2 A sociedade chilena na década de 1990

Vem-me logo a pergunta: mas quem é este cidadão chileno, qual a sociedade de que falam as entrevistas acima?

Uma possível resposta encontrei em MOULIAN (1998)²⁹, que aponta seu país contemporâneo como resultante de uma mistura fértil de militares, intelectuais neoliberais e empresários nacionais ou transnacionais. O resultado, segundo o autor, é uma sociedade onde o social é construído como natural e até o momento da publicação do livro somente aconteceram paulatinos ajustes. Escreve:

“Este bloco de poder, esta tríade, realizou a revolução capitalista, construiu esta sociedade de mercados desregulados, de indiferença política, de indivíduos competitivos realizados ou bem compensados através do prazer de consumir, ou melhor, de exibir-se consumindo, de assalariados socializados no disciplinamento e na evasão. Uma sociedade marcada pela criatividade selvagem e anômica do poder revolucionário”(1998, p.18).

O mesmo autor enfatiza que as condições para que estes três segmentos se congregassem configuraram-se historicamente no momento que se encontraram militares que “embarcaram” em um golpe sem ter contudo um projeto próprio, mas com vontade de poder; políticos de direita e empresários disponíveis ao disciplinamento sentindo-se ameaçados pelos movimentos populares e ao lado destes um grupo de economistas monetaristas com um programa de desenvolvimento alternativo ao clássico intervencionismo estatal, desvinculados da política, logo confiáveis frente aos militares, sem interesses próprios e com redes externas.

Esta conjunção veio a formar o atual cidadão chileno, caracterizado por MOULIAN por uma compulsão ao esquecimento, sendo este bloqueio de memória visto como uma situação que acontece em sociedades que viveram situações limites. O sociólogo enfatiza que nestas sociedades- e aí podemos enquadrar também uma análise de nossa história brasileira recente- a negação a respeito do passado “gera a perda do discurso, a dificuldade da fala. Existe uma carência de palavras comuns para nomear o vivido. Trauma para uns, vitória para outros.”(1998,p.31). Esta situação tem sua expressão sob

²⁹ “Chile actual: anatomia de un mito”

a forma de depressão, desesperança, fatalismo, sensação de ahistoricidade da história, que MOULIAN aponta como atualmente as companhias mudas da euforia, do ‘existismo’, da competitividade e da criatividade mercantil na sociedade em análise,.

O autor afirma que existe no Chile uma espécie de “pacto atávico” no discurso da atualidade, onde a historicidade representaria uma ameaça ao começo caótico superado pelo “pacto consensual”. O país modernizado é concebido como sociedade globalizada, logo em mudanças de adaptação constantes a respeito do movimento dos mercados múltiplos. Diz ele:

“A constante superação das tecnologias, a destruição dos paroquialismos, a erosão dos estreitos limites dos Estados-nacionais, a expansão obrigada do olhar desde nosso umbigo em direção ao mundo globalizado implica em um constante dinamismo. Porém todas estas modificações, inovações e mudanças cabem no marco do “modo de produção” atual, no espaço do capitalismo globalizado/ pós-fordista/ democrático-tecnificado. Se trataria, então, de uma sociedade móvel porém sem historicidade.”(MOULIAN,1998,p.46)

Ainda descrevendo o Chile contemporâneo, MOULIAN afirma que existe uma democracia substantiva, caracterizada por garantir uma ordem social baseada na propriedade e no ganho privados, na limitação coletiva dos assalariados e sob tutela militar na política. (id.,p.47) Nos anos 90, o período no qual nos detemos para analisar os currículos da formação de professores, o papel das forças armadas é no Chile ainda de fundamental importância, como bem ressalta este autor no decorrer de todo livro.

E, como respondeu um dos professores da UMCE entrevistados:

“Nós somos, em verdade, seguidores das políticas nacionais. Este é o ponto central. Daí por diante o que temos é um compromisso com a reforma, e um novo tipo de professor, com a mudança. Pessoalmente não se espera mais, pois estes são os recursos que temos.” (H8)

Esta fala, em minha perspectiva, ao afirmar que nada mais esperam e confirmam a realidade dizendo que são limitados os recursos, corrobora totalmente a visão descrita por MOULIAN do conformismo construído ao longo dos anos da ditadura, o qual agora está incorporado ao modo de pensar e agir das pessoas.

Por outro lado, a mesma obra, coloca que a cultura cotidiana do Chile atual se encontra penetrada pelo simbolismo do consumo, onde a identidade do Eu se constrói através dos objetos que possui. Esta exacerbação do consumo é bem representada pela massificação do crédito, que é ao mesmo tempo disciplinamento e prazer. Conforme afirma MOULIAN: “É o purgatório da exploração somada, junto ao céu da ampliação das possibilidades consumistas”, criando assim o que chama de ‘cidadão cartão-de-crédito’ característico do chileno contemporâneo. (id.,p.106-7).

2.3.3 A análise do Ministério

Na perspectiva apontada pelo documento organizado pelo “Comitê técnico assessor do diálogo nacional sobre a modernização da educação chilena”³⁰ faz-se necessário criar condições favoráveis para o desenvolvimento da profissão docente, na qual se possam oferecer remunerações, autonomia profissional e oportunidades de carreira suficientemente atraentes para que pessoas altamente qualificadas se dediquem à educação, pois do contrário estas pessoas escolheriam trabalhar em outras profissões. Aparece aí uma crítica embutida ao sistema atual, quando a seguir descrevem que as condições acima trariam o poder de em troca exigir-se mais em relação aos padrões de desempenho dos professores, bem como uma efetiva responsabilidade pública pelos feitos de seus alunos e estabelecimentos.

O ponto chave para as mudanças, segundo este documento, diz respeito à preparação dos futuros docentes. Descreve que as escolas de formação de professores têm o dever de preparar os formadores da sociedade, pessoas com o domínio da em uma arte *“a de educar, que estão chamadas a proporcionar um modelo e a transmitir valores e orientações que estão na base de todo autêntico processo de ensino.”* (1995,p.105).Mais uma vez enfatiza-se no documento a necessidade dos professores

possuírem uma sólida formação pedagógica e cultural, bem como das matérias que constituem seu campo de especialização, visando ao exercício de seus múltiplos papéis: como ensinadores em sua aula, como membros de equipes docentes, como conselheiros a pais e alunos, como encarregados da ordem na escola, e finalmente como pessoas influentes em suas comunidades.

Está-se frente a uma proposta extremamente abrangente quanto ao papel dos professores, e a meta de cumpri-la foi dada aos centros formadores de professores, para tanto sendo aberta uma concorrência, através de projetos pedagógicos, para que as escolas de formação de professores se habilitassem a receber verbas destinadas à objetivação desta proposta.

O documento que analisa a situação vigente nos anos da metade da década de 1990, na educação chilena, aponta que a missão essencial do educador é a de preparar seus alunos a aprender, desenvolvendo suas aptidões pessoais e de interação social. Indica a necessidade dos professores em formação desenvolverem a capacidade requeridas para ensinar em escolas com alunos de baixa renda, bem como a destreza de trabalhar nas escolas rurais onde ainda se encontram as classes de educação simultânea a vários graus.

É importante ressaltar a necessidade descrita no documento em análise para a formação e desenvolvimento da capacidade de pesquisa e da prática de planejar e gerenciar projetos educativos para as escolas.

³⁰ O documento citado é . Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, do Comité técnico asesor del dialogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la Republica Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1995

2.4 As reformas na UFRGS.

2.4.1 A crise das licenciaturas

Na entrada dos anos 90 encontramos o sistema de formação de professores no Brasil vivendo uma séria crise, espelhada nas Licenciaturas. Era relativamente fácil identificar os sinais externos da mesma, ao verificar o índice de procura nos vestibulares pelas carreiras de formação de professores.

Para exemplificar o argumento acima, reproduzo a tabela fornecida pela Comissão Permanente de Seleção (Coperso) da UFRGS, apresentado no Relatório Avaliação Interna da Licenciatura de Matemática (1995 p.9), onde está apontada a densidade no vestibular em diversos anos da Licenciatura em Matemática, comparando-a com a densidade da Engenharia Civil nos mesmos anos. Apresento inicialmente os dados de dois anos do princípio da década de 90, que demonstram claramente a afirmação acima.

Tabela 7 – Densidade no vestibular UFRGS:
1990-1992.

Densidade no vestibular		
Ano	Eng. Civil	Lic. Matem.
1990	4,67	1,42
...
1992	5,4	1,7

Fonte: Rel. Aval. Int. Inst. Matemática UFRGS 1995

O quadro indica claramente a disparidade de procura destas duas formações ligadas às ciências exatas. Uma, a engenharia com um número expressivo de concorrentes, bem mais do que quatro candidatos por cada vaga oferecida. Enquanto a segunda, que responde à formação de professores oferecida pelo Instituto de Matemática corresponde a menos do que um terço da densidade daquela, com menos do que dois candidatos para

cada oferta de vaga. No ano de 1992 havia o triplo de candidatos por vaga na Engenharia Civil na comparação com a licenciatura em Matemática.

Este não foi um fenômeno isolado, circunscrito àquela unidade da UFRGS. Em realidade, o problema da baixa procura pelos cursos de Licenciaturas foi de muito maior espectro, causando preocupações nas mais diversas esferas ligadas à educação em todo o Brasil. Em encontro de professores ligados à formação docente (VIII ENDIPE, 1996), SANTOS (1996, p. 305) descreve alguns dos problemas ligados às Licenciaturas, destacando entre eles:

“(...) o baixo interesse pelo curso por parte de sua clientela, motivado pelo baixo salário e baixo prestígio da profissão; falta de preparo acadêmico da clientela, uma vez que esses cursos atraem alunos que não seriam bem sucedidos no vestibular para outros cursos mais concorridos na universidade”

Mais uma vez me valho do relatório da Avaliação Interna do Instituto de Matemática da UFRGS, para exemplificar a veracidade da afirmação da professora da UFMG citada, de que os candidatos às vagas das licenciaturas, que ela chama de clientela, apresentam baixo rendimento no concurso vestibular, expresso nos números do argumento mínimo, como a seguir transcrevo.

Tabela 8 – Argumentos mínimos no vestibular

UFRGS: 1995

1995	
Curso	Argumento mínimo
Lic. Mat. Diurno	380
Lic. Mat. Noturno	465
Bacharel Matem.	512
Engenharia Civil	560
Medicina	708

Fonte: Rel. Aval. Int. Inst. Matemática UFRGS 1995

Estes dados efetivamente não causam surpresa para as pessoas que estudam as questões ligadas à educação, mas é preocupante a constância de diferença tão acentuada de competência exigida na formação mínima para ingresso nas diversas carreiras da

universidade. Repetindo o afirmado no trabalho de SANTOS (ENDIPE de 96), descreve o relatório do Instituto de Matemática em análise:

“Isso ocorre devido ao desprestígio da profissão de professor, sem status social e mal remunerada. Os jovens com talentos para a Matemática, com poucas exceções, não sonham em ser professores de 1° e 2° grau.” (1995, p. 10)

PEREIRA (1999,p.109) discutindo a questão da formação docente e as condições atuais no Brasil afirma que

“... o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de Carreira.”

Por sua vez BORDAS (1997,p.2) em artigo no qual debate a questão de profissionalização versus desqualificação na formação de professores afirma que “a fuga das licenciaturas e do exercício da docência pelos licenciados deve-se basicamente ao processo de sucateamento da carreira docente.”

O Instituto de Matemática da UFRGS frente a esta realidade, através de um grupo de professores, propôs mudanças curriculares, incluindo a oferta de curso noturno, que serão posteriormente analisadas, mas que já podemos adiantar trouxeram significativas modificações na procura por este curso, conforme atestam os seguintes dados:

Tabela 9 – Densidade no vestibular UFRGS:

1994 - 1995.

Densidade no Vestibular		
Ano		Lic. Matemat.
1994		3,01
1995	diurno	3,9
	noturno	6,4

Fonte: Rel. Aval. Int. Inst. Matemática UFRGS 1995

É possível afirmar, a partir da análise destes dados, que a procura de vagas para a licenciatura de Matemática dobrou nos cinco anos a partir da entrada da década de no-

venta, os mesmos registrando ainda o sucesso da decisão da oferta de vagas no turno da noite para a formação de professores.

O depoimento de um professor da Matemática evidencia o acerto das modificações lá implantadas ao afirmar:

"(...) nenhuma das duas profissões (bacharelado e licenciatura) são profissões que atraíam muito maior número de pessoas, tendo em vista as limitadas perspectivas de ganhos financeiros. Mas por outro lado (...) em geral elas tem uma boa perspectiva de emprego; penso que a procura no vestibular é a mesma. O que eu tenho visto é que a Licenciatura tem conseguido, (...), tratar melhor esses alunos, e o curso tem formado mais pessoas. A última coisa que eu tenha percebido é que a auto-imagem que os alunos da Licenciatura têm é muito melhor agora do que era há dez anos, isso sim melhorou, melhorou bastante". (AT 3)

Através de entrevistas levantei dados também sobre o curso de Letras da UFRGS. No depoimento de professora daquele curso relata-se que, no início dos anos 90, o Instituto de Letras, frente a problemas semelhantes aos apontados na referência ao Instituto de Matemática, apresentou uma primeira proposta de reformulação curricular. Esta foi baseada em alguns pontos evidenciados pela realidade do curso que foram assim enumerados:

"...o curso de Letras tem muita evasão e pouca procura, tem uma profusão de cursos da mediocridade à excelência, são sustentados pelos alunos do segmento de baixa renda, formam um profissional desprestigiado, sofrem com a política dos baixos salários...." (ML4)

Frente a estas constatações o curso de licenciatura em Letras propôs uma mudança curricular,

"privilegiando (...) a formação teórica consistente, Lingüística e Literária, que permita uma crítica capaz de formar gente pensante, formação articulada em ensino, pes-

quisa e extensão, uma atuação participativa na sociedade e seu compromisso com a educação...”(ML6)

A proposta deste curso visava a responder às demandas da realidade acima apontada, a qual não é privilégio das Universidades públicas do país, e muito menos dos Institutos de Matemática ou de Letras da UFRGS, como já afirmei. O mesmo critério de análise pode ser utilizado em grande número das instâncias superiores de formação de docentes, trazendo, lamentavelmente demonstrativos de realidades assaz semelhantes, que podem ser analisados a cada novo encontro de discussão sobre a educação dos educadores.

Em trabalho de BRZEZINSKI (1996), encontra-se a descrição da evolução dos debates e embates havidos no Brasil no que se refere à formação de professores em nível superior. Afirmou a autora que a produção coletiva realizada por meio de um processo que das primeiras iniciativas para a organização dos encontros Nacionais de educação até as discussões e produções de Encontros Estaduais e Regionais, vão dar validade ao referencial teórico das reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas.

Como já referido em capítulo anterior, esta autora cita o Encontro de Belo Horizonte, em 1990, como o local da definição dos princípios que deveriam nortear as diferentes reformulações dos cursos de formação de professores.

Dos aspectos ainda não citados, destaco que:

- o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação é autônomo em relação ao poder instituído;
- pelas próprias características da luta pela reformulação dos cursos o movimento deve inserir-se em outro mais amplo que é o movimento de toda a categoria profissional, cuja dinâmica requer ações articuladas com outros movimentos sociais;
- todas as licenciaturas devem ser realizadas em cursos de duração plena, sendo assim deverão ser eliminadas as licenciaturas de curta duração;
- a reformulação do curso de pedagogia e a dos cursos de licenciatura constituem o verso e o reverso da mesma questão;
- as reformulações legais devem se efetivar sem que elas sejam assumidas pelo conjunto dos profissionais da educação representados nas diferentes entidades de classe e associações educacionais;

- as reformulações curriculares supõem autonomia para a realização das experiências pedagógicas tendo por base os princípios e as indicações do movimento. (BRZEZINSKI, 1996, p.169)

O conjunto dos princípios gerais apresentados sugeria que a proposta de reformulação dos currículos de formação de professores não se esgotaria na prática de seus elaboradores, mas que deveria estar inserida no movimento mais amplo como um movimento de toda a categoria profissional, e segundo a autora com uma dinâmica que requer ações articuladas com outros movimentos sociais.(BRZEZINSKI, 1996) Logo, esta articulação com a sociedade, suas necessidades, demandas, faz-se ponto essencial no repensar dos currículos de formação dos educadores.

2.4.2 A análise do Ministério

O Ministério da Educação, em 1999, enviou às instituições formadoras de educadores um documento chamado “Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas”, que visava a ser contribuição às Licenciaturas na sua caminhada de repensar os currículos à luz dos artigos da nova LDB.

Este texto traz a síntese da apropriação oficial, nas esferas governamentais, da leitura e discussão feitas na área acadêmica, no decorrer dos últimos anos, acerca do papel fundamental da formação dos educadores nas propostas progressistas de mudança da educação nacional.

Analisando o documento observa-se que seus redatores têm amplos conhecimentos das proposições mais atuais no que se refere à formação de professores. Paradoxalmente, algumas das afirmativas e sugestões do texto fazem também lembrar das propostas curriculares de Universidades com escolas formadoras de professores na Inglaterra e no Chile, considerados bastiões do movimento neoliberal na Europa e América Latina respectivamente.

Os pressupostos descritos naquele texto indicam claramente a necessidade de formação de parcerias, entendidas como operações cooperativas entre instituições diversas de educação, propondo a feitura de trabalho conjugado entre as instituições de formação de professores com as escolas da rede. Esta proposta encontra-se já a bastante tempo em execução na Universidade de East Anglia, em Norwich, Inglaterra, e está sendo implantada na universidade que analisamos nesta tese, a UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) em Santiago do Chile . Escreve-se no documento do MEC:

“Com relação aos estágios e atividades complementares é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho das IES e o trabalho das escolas do sistema de ensino, como por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a criação da figura do “professor formador”. (1999,p.12)

Esta é uma proposição contemporânea, com profundas implicações positivas quando pensamos da importância da inserção do licenciando na vida prática de sua futu-

ra profissão, mas ao mesmo tempo pressupõe um embasamento teórico prévio consistente para a interpretação da realidade observada, o que não é usual de encontrarmos nos jovens ingressantes das licenciaturas e muito menos se formados em instituições que não ofereçam condições concretas para tal.

O próprio texto legal agora discutido aponta para a necessidade de um maior suporte na formação da cultura geral dos alunos das licenciaturas, ao afirmar que faz-se necessário o desenvolvimento de atividades, durante a formação inicial dos docentes que aprofundem o conhecimento destes sobre a dimensão cultural, social e política da educação. Afirma que esta dimensão e seus conteúdos são importante fonte de compreensão da natureza social da prática educativa e ajudam o docente a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem; com isto desenvolve de forma autônoma seu papel político como educador. (MEC,1999)

No capítulo “Subsídios para análise dos cursos em andamento”, um dos pontos enfocados indica a diferença notável que existe quanto à formação pedagógica em relação à formação específica dos licenciandos. Esta é praticamente uma característica histórica, a composição 3+1: três anos de formação da especialidade, seguida de um ano de formação pedagógica, que costuma configurar a grade curricular das licenciaturas.

Nas grades curriculares atuais de diversas licenciaturas que analisamos, encontramos muitas vezes não mais a perspectiva de 3 mais 1 ano dos estudos, mas o peso 3 para 1 diluído ao longo dos cursos de graduação, ou seja, continua a situação de uma carga horária três vezes maior para a formação das disciplinas específicas da licenciatura em relação às disciplinas de estudos pedagógicos. Estas configurações são apresentadas como “inovadoras” pelo fato de haver a dispersão destas cargas no decorrer dos diversos anos de formação e o abandono das pedagógicas concentradas ao final do curso conforme o modelo clássico. Esta proporção, quase uma constante, nos leva a refletir e questionar sobre a obrigatoriedade das 300 horas de práticas pedagógicas apresentadas pela Lei 9.394/96 e de que maneira os novos currículos desenvolverão estas atividades.

Conforme o próprio documento oficial, nós, professores da formação pedagógica, deveríamos repensar nossas parcerias com as instituições que desenvolvem as áreas específicas para em conjunto desenvolvermos estas 300 horas em uma proposta que contemple uma visão mais integral e integradora do que venham a ser os papéis do pro-

fessor na escola. Enfatizo o plural da questão, pois a exigência cada vez maior da inserção do professor nas atividades gerais da escola e da comunidade que a forma, determina que este tenha uma formação bem mais abrangente do que a atualmente oportunizada. E isto também está proposto no documento analisado sob forma de interrogante .
Escreve:

“a formação específica fica circunscrita ao exercício da docência ou trata, também das demais dimensões da atuação profissional como a participação no projeto educativo da escola e a produção de conhecimentos pedagógicos?” (MEC,1999,p.4)

O documento³¹ refere-se também à questão de qual tipo de modalidade de comunicação em sala de aula é priorizado: se a convencional ou a baseada em seminários, palestras, oficinas, etc. Nesta perspectiva sugere tratar-se de simular situações-problemas ou então trazer a prática para dentro da sala de aula dos licenciandos. É um sistema que em países da Europa (Inglaterra e Espanha como exemplo) tem dado bons resultados, se refletirmos sobre o tipo de prática que lá se propõe. Nossa experiência com alunos das licenciaturas na Faculdade de Educação da UFRGS confirma a importância e os bons resultados desta relação com o “mundo lá fora” no trabalho de desenvolvimento das disciplinas formadoras.

A dúvida que fica frente a esta proposta é de qual leitura do mundo externo é feita neste trabalho, qual epistemologia embasa esta proposta, a da racionalidade técnica ou da racionalidade prática?

Na racionalidade técnica a visão de mundo fundante é a do professor visto como um técnico, especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária as regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico.

Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma suas decisões e é criativo durante sua ação pedagógica. Esta ação pedagógica vista como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesta perspectiva a prática não é apenas

³¹ “Subsídios para a Elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas”

“o ‘locus’ da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados”. (PEREIRA 1999,p.113)

O conjunto das propostas do documento oficial aponta para esta última visão de mundo como apresentado, por exemplo, pela assertiva seguinte:

“A competência profissional do professor é sua capacidade de criar soluções adequadas à cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.”(MEC, 1999,p.10)

No capítulo IV do documento, apresentam-se as sugestões de competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos. Este capítulo apresenta mais de vinte competências, as quais se analisamos o trabalho das Licenciaturas da UFRGS, ao menos em intenções, explicitadas nas falas de professores, algumas súmulas e projetos de trabalho já estão sendo desenvolvidas. Destacamos duas delas pela importância que a elas atribuímos:

- “*elaborar e desenvolver projetos pessoais* de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.

- desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para as mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.” (MEC,99,p.7)

Se pensamos a educação como possibilidade de emancipação, autonomia, ao mesmo tempo que acreditamos na importância do desenvolvimento da capacidade de produção coletiva para a configuração de um mundo mais humano e mais justo, então trabalhar nos cursos de formação de educadores tendo como norteadoras as competências acima é condição fundamental.

Em um mundo no qual as características individualistas são colocadas em primeiro plano, as competências sugeridas lembram a importância e a urgência em trabalhar com os futuros professores não somente a questão do desenvolvimento mas de projetos tanto na área de estudos quanto de vida. Este desenvolvimento é pensado de maneira ampla, com a oportunização de abertura de perspectivas de cultura e conhecimento que transcendam o vivido quotidianamente pelo aluno, futuro professor, pela mudança de hábitos como os de leitura e escrita.

Todavia a experiência me coloca em uma posição de relativo ceticismo frente a estas propostas, ciente das imensas dificuldades financeiras que não somente os alunos

das licenciaturas vivem, mas como estas dificuldades tendem a seguir pelo decorrer da vida deste licenciando/licenciado pelas condições reais do mundo do trabalho que ele tem e terá de enfrentar. Enquanto este mesmo governo, que apresenta as propostas, não rearticular suas políticas de incentivo aos docentes, de maneira ainda mais consistente do que atualmente o faz em seus programas de apoio à educação, acredito ser absolutamente fundamental desenvolver estas capacidades durante o período formativo dos licenciandos. Todavia, sem perder de vista a dura realidade das condições de trabalho com que a maioria deles terá de se defrontar durante suas carreiras, pois no Brasil os professores que trabalham nos sistemas públicos estão em maior número. E, é no sistema público que estão as maiores carências e dificuldades para o exercício da profissão docente.

Por outro lado, esta mesma proposta oficial alerta para a importância de que as competências pessoais devem ser pensadas em uma perspectiva de coletividade, solidariedade, compartilhamento e comprometimento. Aqui está o “verniz” progressista do documento, pois de pouco ajuda um professor profissionalmente bem desenvolvido, se sua atividade caracterizar-se pelo individualismo possessivo, egoísta. O fazer pedagógico progressista exige a presença das qualidades acima descritas. Somente um professor empenhado com sua função, comprometido socialmente, solidário com as demais pessoas que com ele formam a coletividade escolar, tem possibilidade de desenvolver seu trabalho educacional na ótica progressista contemporânea.

Os Subsídios do MEC sugerem diretrizes para o desenvolvimento das licenciaturas que levem em consideração diversos âmbitos de conhecimento profissional: o conhecimento experiencial e o conhecimento contextualizado. Indicam “a necessidade da escolha da visão que se quer divulgar no projeto educativo da formação”(Mec 1999). Isto lembra o projeto FID (Formacion Inicial Docente, 1997) da UMCE, analisado, no qual se propõe a desenvolver linhas transversais, com grandes assuntos que se descortinarão no decorrer da formação na licenciatura.

Esta coincidência não se dá ao acaso conforme atestam estudiosos como TOMMASI et. al.(1996) e mais recentemente LÜDKE, MOREIRA e CUNHA (1999) quando analisam as influências do Banco Mundial sobre a educação. Estes últimos autores apontam que as reformas educacionais pelas quais têm passado diversos países podem

ser associadas a movimento econômico, cultural bem como político globalizado, one as diferenças peculiares a cada nação se tornam opacizadas, existe a fragmentação das burocracias de estado e se obsoletizam noções de bem-estar público incluindo-se os sistemas educacionais.

Lembrando do sistema educacional brasileiro, anteriormente analisado, deve-se estar atento para as mudanças ocorridas após a Lei 9.394/96 no que se refere ao nível médio da educação. Seguindo a legislação anterior (Lei 7.044/81), as escolas de grau médio podiam ou não profissionalizar seus educandos, de acordo com suas possibilidades e necessidades da comunidade. Com a nova legislação, as escolas médias passam a ter um caráter eminentemente de formação geral, pode-se afirmar, propedêutico, passando a profissionalização para um nível pós-médio ou superior.

Retornando ao documento do MEC, no âmbito da cultura geral e profissional este descreve que cultura não é um tipo de conhecimento, mas um conjunto de vivências; porém, no parágrafo final, faz um movimento de contrafluxo das propostas apresentadas quando escreve que:

“Os conteúdos relacionados a este âmbito de conhecimento devem ser selecionados, organizados e seqüenciados, bem como receber tratamento metodológico que permita ao professor desenvolver capacidade relacionadas ao exercício da própria cidadania, tanto do ponto de vista pessoal como profissional”(p.9)

logo, a proposta parece não ser de conteúdos transversais, mas de mais uma matéria, ou disciplina .

No capítulo VI, dedicado à metodologia percebe-se a presença dos pensadores pedagógicos progressistas, ao ser afirmado que faz-se necessário “*construir modos de ensino que realmente tragam as práticas e a reflexão sobre elas para o lugar central da formação*”(p.10), indicando que esta formação será referência para a futura atuação do professor.

Traz ainda, a proposta governamental, a idéia de desenvolver a formação do professor-investigador, entendida como o repensar a própria prática, “em uma atitude reflexiva, com construção autônoma de interpretações da realidade, formulação de hipóteses e práticas de análise”(p.11), idéia já defendida por FREIRE quando afirma que “a

prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, *dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer*” (1997, p. 43)

A sugestão de que o professor em formação deve desenvolver habilidades de pesquisar sua própria realidade é uma idéia recorrente às modificações curriculares contemporâneas, a partir da vertente proposta por STENHOUSE há mais de vinte anos. Todavia, em trabalho de investigação realizado nos anos 90 em escolas públicas de ensino médio, bem como de formação superior, em Porto Alegre, constatou-se que somente um curso superior, a Licenciatura de Pedagogia, oferecia de forma sistemática uma disciplina obrigatória de iniciação à pesquisa. Nenhuma outra licenciatura da Universidade Federal investigada desenvolvia atividade sistemática de formação à pesquisa em seus currículos obrigatórios. (KRAHE et al., 2000). As ações ligadas à pesquisa somente eram desenvolvidas por aqueles alunos que porventura estivessem participando de programas de iniciação científica, o que representa apenas uma parcela do alunado. A constatação coloca em dúvida a possibilidade de implementação desta proposta na formação de professores em geral, já que em uma Universidade que se pretende atual e modelo para as demais, a prática fica afastada do discurso.

No VII capítulo, “Estágios e atividades complementares (articulação teoria-prática)” do documento do MEC, encontramos proposta em muito semelhante à do FID chileno quando se sugere que o estágio se dê já a partir do primeiro ano e ao longo de todo o curso; e semelhante à de Norwich quando aponta a articulação com o trabalho das escolas da rede.

Finalmente, no que diz respeito à avaliação, a para nós já velha proposta de auto-avaliação é colocada como favorecedora da tomada de consciência dos futuros professores quanto a sua aprendizagem. E aqui, lembrando a crítica de CHAUI (1980, p.30) quando pergunta: “Em que medida, numa sociedade, como a nossa, pode haver auto-avaliação? Até que ponto essa idéia não simplifica problemas complexos que vão desde o plano metafísico até o plano pedagógico?” e segue-se o questionamento a que e a quem serve uma pedagogia fundada no critério da auto-avaliação que escamoteia problemas metafísicos, como o da identidade própria, conquista da autonomia no interior da vida intersubjetiva; problemas antropológicos, como o papel da cultura na criação dos símbolos de reconhecimento; sociológicos, políticos, ideológicos, como o exercício

da dominação graças ao apagamento das diferenças de classes pela universalidade ilusória atribuída à regra particular interiorizada; por último, problemas psicológicos, como a auto-avaliação como mecanismo de controle e como instrumento de adaptação (KRAHE, 1990)

Deve-se ressaltar que o texto do MEC propõe um sistema de avaliação da formação inicial articulado a programas de acompanhamento e orientação do estudante para superar as dificuldades. Uma idéia que pode ser aplaudida, mas que provoca um questionamento: quem será este orientador? Um orientador educacional, um pedagogo, um psicólogo, um especialista, o professor da escola da rede? Todos juntos? Na atual conjuntura de nossas universidades acredito ser pouco exequível esta proposta, uma vez que contamos com número reduzido de professores formadores de educadores e estes se encontram com suas agendas de trabalhos já muito carregadas.

Finalmente, quanto à grade curricular, o documento sugere um desenvolvimento em espiral, o que sem dúvida só será possível através da articulação dos diversos professores formadores, tanto da especialidade quanto os das pedagógicas, o que ainda parece difícil de ser alcançado.

Neste capítulo enfatiza-se o desenvolvimento de conteúdos ligados à função social da escola, o que mais uma vez remete ao projeto FID chileno, no qual o aluno, já nos semestres iniciais, tem oficinas compartilhadas por professores da área de sociologia, psicologia e pedagogia visando a análise da questão educacional a partir de observações feitas pelos próprios alunos em, preferencialmente, suas escolas de origem.

O documento do MEC traz também a proposta que faz lembrar o já extinto Ciclo Básico da UFRGS, quando escreve que o curso de formação inicial:

“deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à educação básica (...) devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação dos conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e a outros conteúdos que se mostrem necessários”(MEC,1999,p.16)

Este é um importante aspecto a considerar na formação de educadores, pois, como já referido anteriormente, o nível de preparo intelectual, cultural exigido para o ingresso em licenciaturas, em função da própria demanda, é inferior ao da maioria das demais

Carreiras universitárias. Neste sentido, a sugestão do documento abriria a possibilidade de nivelamento destes alunos aos demais universitários.

E, por último, um tópico que aponto como fundamental no que diz respeito às instituições privadas, responsáveis, hoje, por mais de 70% da formação de professores do país, mas não menos importante para nós que trabalhamos em uma instituição pública:

“a jornada de trabalho dos formadores deve prever tempo para trabalho coletivo e formação continuada que tematize questões referentes à aprendizagem dos professores”(p.17).

Concordo sobre a importância do trabalho coletivo visto não só como intrainstitucional, mas basicamente como interinstitucional, percebido aqui como a articulação entre os formadores da especialidade com os formadores das matérias pedagógicas.

3 SIGNIFICAÇÕES DE CURRÍCULO E REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Para orientar a busca de respostas à questão principal desta tese, o marco teórico adotado foi a proposta da pedagogia crítica, referencial que tem dado o necessário suporte às ações educacionais que desenvolvi nas últimas décadas.

GIROUX (1996) afirma que a pedagogia crítica em circunstâncias ótimas estabeleceria as condições para revisar diversas experiências humanas no marco de um discurso no qual as diferentes visões políticas, orientações sexuais, raças, etnias e diferenças culturais podem coexistir umas com as outras em meio de relações sociais que apoiem a livre expressão e os debates sem travas. Com isto esta pedagogia torna-se inseparável da democracia cultural.

Em outro texto, o mesmo autor, aponta que:

“se a pedagogia crítica quiser ser levada a sério como uma forma de luta cultural, deve buscar criar novas formas de conhecimento não apenas através de uma quebra das fronteiras disciplinares, mas também através da criação de novos espaços onde o conhecimento possa ser produzido” (GIROUX, 1995, p.153)

Nesta perspectiva, os currículos, para os diferentes níveis de ensino, vem sendo objeto de questionamento, tendo em vista a proposta de criarem-se novas formas de conhecimento, novas práticas em sala de aula, construções coletivas dos estudantes dentro de uma perspectiva de experiências emancipatórias.

Em seus estudos da teoria curricular, BERNSTEIN (1974) afirma que qualquer instituição educacional apresenta uma organização do ‘tempo’ em unidades que são preenchidas por um determinado ‘conteúdo’. Aponta que o tempo tem uma divisão formal ou ‘unidade’, e que o ‘conteúdo’ diz respeito à forma como este período de tempo é usado ou àquilo que preenche este tempo. Analisando as propostas deste sociólogo britânico DOMINGOS e col. (1986, p.151), apontam que:

“Uma primeira aproximação ao conceito de currículo é feita a partir do princípio segundo o qual se estabelece uma ‘relação especial’ entre as unidades de tempo e os seus conteúdos.”

MOREIRA (1994) afirma que o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural; implicado em relações de poder transmitindo visões sociais particulares e interessadas, tendo uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao discutir mais detidamente esta questão o autor afirma que:

“...apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinariedade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente.” (MOREIRA, 1994, p.32)

No Brasil contemporâneo, a questão currículo foi posta como um dos temas de debates mais importantes, a partir do momento em que o Governo Federal apresentou as propostas de Parâmetros Curriculares Nacionais, para os diversos níveis da educação, em corolário à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Quando a maioria dos professores de um país é colocada frente a uma proposta como esta, obviamente que o seu teor cause dúvidas, desacomode as pessoas, detone reações.

Uma das primeiras reações deriva da própria denominação da proposta, e se expressa na interrogação: qual o significado de Currículo? Para as pessoas que desenvolvem suas atividades no mundo acadêmico, ligado às Faculdades de Educação, esta parece uma questão já bem debatida. Mas, ao manter-se contato com o grande número de professores de outras áreas de formação, bem como com aqueles que, uma vez graduados, entram na rotina das escolas, nas quais como se sabe, os espaços para reflexões pedagógicas são muito limitados, quando existentes, esta pergunta, sem dúvida, assume grande relevância. Para muitos destes profissionais da educação, currículo representa

tão somente o somatório das matérias, dos conteúdos, das disciplinas que compõe a vida escolar, sendo que este somatório é determinado externamente à escola, apresentado através dos livros-texto, cabendo a este profissional a execução do mesmo.

Pensando nesta realidade, parece-me importante retomar aqui a discussão quanto ao(s) significado(s) mesmo de currículo, levando em conta que esta acirrou-se com ênfase na função formadora/ transformadora dos currículos, a partir dos anos 70.

A idéia de currículo sofre transformações através dos tempos. Usualmente entendemos currículo como textos para resolver os problemas de representação que incluem: materiais escritos para os estudantes; instrução e conselhos para os professores; "texto" verbal das exposições de classe; padrões não verbais da atividade de classe ou da vida da escola.

O primitivo termo currículo teve origem na Escócia, no séc. XVII. Deve-se à pista circular de atletismo, o caminho que deveria ser percorrido em uma competição; posteriormente, o termo passa a ser utilizado para dar visão mais total aos estudos quando então currículo é associado à educação, relacionado à influência da proposta educativa do calvinismo. Desde seu início, o termo já veio carregado dos sentidos apontados por MOREIRA (op. cit.), pois esta proposta já trazia uma clara divisão entre a educação a ser oferecida a uma minoria: a perspectiva de uma educação avançada, enquanto que para as massas caberia um currículo mais conservador. (GOODSON, 1995)

Afirma GOODSON (1995) que se 'classe e currículo' passaram a formar parte do discurso educativo quando o ensino se transformou em uma atividade de massa, 'sistema de aula e disciplina escolar' surgiram na fase em que essa mesma atividade de massa se converteu em um sistema subvencionado pelo Estado. O autor prossegue afirmando que, apesar das numerosas formas alternativas para conceptualizar e organizar o currículo, o convencionalismo da disciplina segue conservando a sua supremacia, corroborando o que diz MOREIRA, ou seja, que na era moderna nos enfrentamos ainda com o '*currículo como disciplina*'.

Para POPKEWITZ (1997) o currículo expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos padrões de comunicação sobre os quais é formulado. Explica o autor, que o currículo, os métodos, bem como a classe escolar foram invenções para

reforçar a coerência racional, a seqüência interna e, mais tarde, a disciplina, relacionando-se de forma coletiva com a formação da organização social e econômica.

APPLE (1982) afirma que devemos reconhecer que a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social. Que seu paradigma intelectual tomou forma pela primeira vez no início deste século e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar -procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores.

Desta forma, os currículos incluem: seleção de conteúdos e objetivos para reprodução social; organização do conhecimento e das destrezas; indicação de métodos de ensino.

Já lembrei que, tradicionalmente, o currículo é visto como uma seqüência homogeneizada e estática de conteúdos definidos 'a priori', com caráter normativo, e que, uma vez aprendidos, garante ao aluno egresso o exercício de determinados direitos e habilidades profissionais e, conseqüentemente, a possibilidade de disputar um lugar no mercado de trabalho.

Sendo um produto da história humana e social, o currículo escolar funciona como meio através do qual os grupos poderosos têm exercido influência muito significativa sobre os processos de reprodução da sociedade, incidindo e até controlando os processos mediante os quais eram e são educados os jovens. Lembre-se que ao mesmo tempo em que o currículo, como foi desenvolvido a partir do séc. XVII, teve o poder de designar o que se incluía nas aulas, ele teve um outro poder, o de diferenciar, uma vez que nem todos tinham acesso à mesma educação, aos mesmos planos curriculares.

Da mesma forma que a História age sobre o currículo ela também o faz sobre quem estuda a área curricular, pois esta está diretamente ligada à natureza e papel atribuídos à educação em cada momento histórico. Os textos para e sobre a pedagogia, baseados numa determinada visão de currículo, variam conforme as diferenças entre as formas de tratar a relação entre educação e sociedade. Esta relação pode ser vista como:

a) não problemática- onde a escolarização é desenvolvida como preparo de estudantes para atuar na sociedade, os professores têm tarefas técnicas (currículos teóricos e técnicos);

b) problemática- conforme as teorias mais "filosóficas" do passado: questionam a natureza e função da educação, mostram questões da natureza da sociedade e do bem da humanidade, educando professores prudentes ao emitirem juízos sobre isto, sobre seu papel e responsabilidades (currículos práticos).

Michael APPLE tem no trabalho "Ideologia e Currículo" (1982) um clássico, de leitura obrigatória para quem pretende se iniciar no assunto na perspectiva da pedagogia crítica. Atualmente (1996), seus trabalhos têm enfatizado o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras no desenho da escolarização da sociedade norte-americana, e suas negativas repercussões naquele país. Na obra de 1982, APPLE traz uma análise do conceito e do poder do pensamento hegemônico, reafirmando que a educação não é um empreendimento neutro e que, pela própria natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Ao citar Gramsci, o autor afirma que é importante pensar as escolas como mecanismos de distribuição cultural, uma vez que um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade. Refere-se ao trabalho de diversos autores que examinam os efeitos que as escolas podem exercer na formação da consciência dos indivíduos e aponta que o currículo integrado é encontrado em poucos exemplos.

Afirma, ainda o autor, que em sociedades industriais, as escolas têm importância singular como distribuidores do capital cultural e desempenham um papel fundamental ao legitimar as categorias e formas de conhecimento. Para APPLE, as escolas devem ser vistas como instituições que incorporam tradições coletivas que cumprem determinadas finalidades humanas as quais, por sua vez, são produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de projetar contornos escolares, embora possam ser feitos de modo não consciente, freqüentemente se baseiam em pressuposições ideológicas e econômicas que fornecem as regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores.

A idéia de "currículo oculto" apresentada por Jackson é retomada por APPLE ao afirmar que historicamente este não era absolutamente oculto, mas constituía, ao contrário, a função manifesta das escolas durante grande parte de seu curso como instituições. Este consistia no interesse da padronização dos ambientes educacionais, pelo ensino,

através da interação escolar cotidiana de valores morais, normativos e de tendências e pela adequação ao sistema econômico.

APPLE analisa o modelo sistêmico de administração e a ideologia do controle. Escreve que a "ingenuidade filosófica" e o aspecto notavelmente determinista do modelo sistêmico de administração, da forma como é aplicado em educação, talvez seja mais evidente na exigência que se faz aos que constroem sistemas educacionais, por exemplo, para que formulem objetivos de aprendizado específicos, determinando claramente o que quer que se espere que o aluno venha a ser capaz de fazer, saber e sentir como resultado de suas experiências de aprendizado. Afirma que deveria ficar claro que o planejamento de currículo, a criação de contornos educacionais em que os estudantes devem conviver, é inerentemente um processo político e moral que envolve concepções ideológicas e políticas antagônicas nas quais a equação pessoal está ligada à atividade educacional referente a valores. Ademais, um de seus componentes básicos é o fato de influenciar outras pessoas - a saber os estudantes.

Diz APPLE que o emprego de modelos sistêmicos tende a ocultar do educador o fato de que está tomando profundas decisões éticas e econômicas com relação a um grupo de outros seres humanos.

Mais adiante, coloca que pedir por um substituto ou uma alternativa aos modelos sistêmicos é confirmar a suposição de que finalmente os problemas complexos podem ser solucionados dentro da estrutura aceita, sem a tarefa de desafiar ou esclarecer a própria estrutura. A tarefa principal seria, pois, começar a revelar os problemas associados a nossas visões de escolarização fundadas no senso comum abrindo e explorando vias conceituais que se mostrem férteis e que nos possibilitem perceber e influir sobre a complexidade .

APPLE nos fala da necessidade de entendermos a contradição e termos uma visão relacional, oposta ao conceito tradicional de que o que vemos é como parece. Propõe um ato de crítica que contribui para a emancipação na medida em que mostra a forma como as instituições lingüísticas ou de construção sociais foram reificadas, ou coisificadas, de modo que os educadores e o público em geral esqueceram "por que" surgiram e que as pessoas as criaram - e podem, portanto, mudá-las.

O mesmo autor afirma que o mundo cotidiano com o qual nos defrontamos em nossa vida diária como professores, pesquisadores, pais e filhos, é estruturado não apenas pela linguagem e pelo significado, por nossas interações simbólicas diretas e por nossas construções sociais em constante realização, mas pelos modos e forças de produção material e pelo sistema de dominação que está relacionado de alguma forma com a realidade material e seu controle. Desta forma os modos de interação em classe, os tipos de controle, a criação e rotulação de identidade dos alunos precisam ser compreendidos como uma relação dialética entre ideologia e contorno material e econômico.

Ainda quanto à função do currículo, APPLE propõe uma relação mais apropriada que exigiria que a "ciência" educacional e a competência técnica fossem asseguradas firmemente numa estrutura que continuamente procurasse ser autocrítica e colocasse no centro de suas deliberações tanto a responsabilidade ética e social quanto a procura por um conjunto de instituições econômicas e culturais que torne possível a responsabilidade coletiva. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica na comunidade educacional pode "contribuir para a criação de programas alternativos de pesquisa e desenvolvimento" que desafiam as suposições fundadas no senso comum em que se baseia a área.

No Brasil contamos hoje com diversos autores que contribuem para a discussão da linha crítica de currículo. Dentre eles destaco MOREIRA, que tem sistematicamente trabalhado a questão de currículos na formação de docentes. Já me vali de sua afirmação de que currículo pode ser considerado um artefato social e cultural; implicado em relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas. Preocupado em fazer avançar o debate atual entre os adeptos das teorias críticas e a do pós-modernismo MOREIRA (1997, p.25) defende a "presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas"

Nesta análise contemporânea de currículo, MOREIRA (1997, p. 15) buscando a aproximação proposta afirma que "o currículo (é) passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades."

Importantes também para a área são os trabalhos de SILVA (1994/95), que tem produzido investigações e textos sobre o tema, e divulgado influentes obras de curriculistas internacionais.

Um dos precursores da discussão, DOMINGUES (1986)³², inspirou o trabalho de LEITE (1993) no qual a autora revisou os componentes históricos das transformações curriculares no Brasil, apresentando as tendências teóricas das estruturas curriculares no decorrer da história da educação em nosso país.

A autora desenvolve seu breve texto indicando cinco tempos nas transformações curriculares brasileiras que são: a fase dos planos jesuíticos; o modelo retórico e escolástico do império e início da fase republicana; o princípio progressivista após a I Guerra Mundial; o tecnicismo como influência; para o último período, LEITE desenvolve a idéia da tendência crítica como dominante. Aponta aspectos da teoria freiriana no contexto das transformações contemporâneas.

BORDAS (1992) apresenta uma análise cronológica dos paradigmas de currículo na perspectiva da influência destes sobre os conteúdos escolares. Seu artigo é introdutório a textos de análise de um grupo de professoras universitárias sobre o desenvolvimento histórico dos currículos de diversas disciplinas e sobre como estas estavam sendo desenvolvidas em escolas do ensino básico.

Em trabalho mais abrangente GADOTTI (1993) ao analisar as diferentes etapas do pensamento pedagógico no Brasil, apresenta, em perspectiva histórica, as idéias que impulsionaram a educação de nosso país, desde os tempos coloniais até a atualidade, destacando duas tendências gerais apontadas: a liberal e a progressista.

Uma reflexão sobre o distanciamento existente entre as indicações teóricas expressas nas propostas formais (leis, pareceres, resoluções) e a prática curricular em nosso país foi feita por RANGEL (1990). Em seu trabalho, a autora descreve a preocupação com o problema da distância entre pensamento e ação no processo curricular, ou seja: na prática, a possível ausência de reflexões sobre conceitos, princípios e critérios que dão fundamento e coerência; na teoria, a possível ausência de condições reais de prática.

³² Apresenta classificação do campo curricular baseada em outra elaborada por James Macdonald

A autora, acompanhando proposições de SAVIANI, apresenta um projeto pedagógico alternativo ao tradicional. Este projeto retoma o essencialismo, entendido como o desenvolvimento de um conteúdo básico para todos e do papel decisivo do professor na seleção e ensino deste conteúdo; contudo, as suas referências prioritárias são: a realidade e a prática social. Esta proposta é exemplar do grupo de estudiosos representantes, nos anos 80 e início dos 90, da ‘teoria crítica dos conteúdos’.

No prólogo à obra de STENHOUSE (1988), Gimeno SACRISTÁN afirma serem a política e o formato do currículo fatores potenciais decisivos à renovação pedagógica, instrumento de formação de professores e determinante da qualidade da educação. SACRISTÁN aponta que o currículo determina o que se passa em aula, portanto é potente instrumento transformador por ser fecundo guia do professor. Coloca que um projeto curricular é instrumento imediato que condiciona a atividade didática, indicador da ótica psicológica, da perspectiva educativa e do sistema metodológico. Como tal, conduz a um programa escolar que por sua vez determina a seleção e seqüência de conteúdos.

Em sua análise, SACRISTÁN denuncia que o currículo oficial transforma o professor em executante e deixa à indústria editorial a faculdade de modelar em definitivo as conotações epistêmicas, psicológicas e metodológicas do currículo real, que acabam uniformizando a atividade educativa.

Na perspectiva de repensar o possível espaço das transformações através do currículo, vale referir STENHOUSE (1988), um autor que aponta possibilidades de superação, com sua proposta de modelo curricular de processo. Este modelo voltado para orientar a prática educativa tem em vista:

- a) respeito à natureza do conhecimento e sua metodologia
- b) consideração ao processo de aprendizagem
- c) enfoque coerente do processo de ensino com os pontos anteriores.

Afirma STENHOUSE que não é o aperfeiçoamento dos professores a condição para desenvolver novos currículos e melhorar o ensino, e sim, que sem um currículo apropriado que permita estimular o exercício experimental da arte do ensino, não se pode ter desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor.

O modelo de processo, preconizado por STENHOUSE, implica avaliação crítica, respeito à atividade de professores e alunos, com critérios imanentes, tarefa de apreciar o aperfeiçoamento das capacidades. O autor afirma que o único modo de julgar um currículo é observá-lo sendo posto em prática em vários ambientes de aula; e enfatiza a necessidade da crítica filosófica, para por em claro o significado do currículo e não calcular seu valor, apesar disto estar implícito; pergunta até que ponto a resposta a esse currículo ou a adoção dessa prática esclarecem os problemas propostos como modificadores na educação, e se há contribuição na construção de proposta modificadora e inovadora a nível geral ou para a nossa escola em particular.

STENHOUSE propõe então um modelo de investigação, em que os avanços no currículo se farão a partir do juízo do próprio professor, que deve ele mesmo estudar seu trabalho. Para o autor, profissional amplo, é algo mais do que alguém com autonomia em sala de aula: é quem assume compromisso.

Conforme este autor (STENHOUSE, 1988,p 197):

“... as características mais destacadas do profissional ‘amplo’ são: uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autônomo mediante uma autoanálise sistemática, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação de idéias mediante procedimentos de investigação na aula”

Para o desenvolvimento efetivo do currículo, em qualidade, o professor deve adotar atitude investigativa, ou seja, análise crítica de sua atividade. Considerando que nenhuma aula é ilha afirma que os professores devem intercomunicar-se e para tanto é preciso possuírem vocabulário comum de conceitos e sintaxe teórica; e, sempre que necessário, devem inventá-lo. O poder do professor isolado é limitado, a base de apoio é a escola, e, em educação a comunidade organizada é básica.

Alerta para o fato de que a inovação nas escolas e as cargas que impõe são uma ameaça para a identidade do professor. Conforme STENHOUSE (1988), o professor é um homem adestrado para a docência, que se identifica intensamente com o conhecimento de sua matéria e suas habilidades profissionais e freqüentemente sua autoestima profissional baseia-se nisto. A maioria das mudanças mudam tanto o conteúdo como o método da matérias em questão. Logo, ao atuar como inovadores, pede-se aos profes-

res que, ao menos inicialmente este se defrontem com os problemas de uma incompetência.

O autor discute que uma inovação genuína gera incompetência. Incapacita igualmente o professor e o aluno, suprimindo competências adquiridas e exigindo o desenvolvimento de novas, o que gera mal-estar, que será suprimido ou pelo retorno às velhas práticas, ou pelo desenvolvimento de novas competências.

A inovação educativa, segundo STENHOUSE, deve ser baseada em crenças (movimentos, possuir doutrina) e em investigação e desenvolvimento (vistos como curiosidade e dúvida). O autor constata, ainda, que movimentos de desenvolvimento do currículo muitas vezes informam sobre seus êxitos e não das falhas, apesar de serem estas últimas as que nos fazem aprender muito mais do que aqueles.

Stephen KEMMIS (1988) traz uma Proposta Emancipadora como política de currículo, baseada na teoria crítica e norteadada pelo raciocínio dialético e interesse emancipador. Afirma ele que a teoria crítica inter-relaciona sujeito com objeto, indivíduo com sociedade e consciência e cultura. Com isto, diz KEMMIS, nos movemos de perspectivas burocráticas/liberais para uma perspectiva de participação democrática comunitária; de uma ação técnica instrumental/racionalista para uma ação preparadora (emancipadora); e de um discurso cientificista/humanista para um discurso dialético.

Seu trabalho aponta três perspectivas de currículo:

1) técnica – fundamentada em Tyler (anos 40), com uma visão de currículo como trabalho técnico, onde os professores são visto quase como operários, exercendo tarefas por outros sugeridas. Aqui devemos lembrar que ainda hoje, no Brasil, a maioria das propostas curriculares, mesmo ditas inovadoras, prendem-se a esta racionalidade proposta na obra de Tyler. Qual é esta racionalidade? Podemos encontrá-la subjacente à maioria dos livros didáticos encontrados nas prateleiras de nossas escolas, nas pastas de nossos alunos, nos livros do professor. Esta racionalidade caracteriza-se por apresentar os objetivos educacionais pré-determinados, uma seleção e organização de experiências que refletem estes objetivos, seguida de avaliações para determinar se estes objetivos foram alcançados, colocando ênfase na escolha das metas a serem atingidas. Segundo Tyler, os objetivos não somente são o primeiro passo, mas sim a chave de todo processo

curricular. Conforme aponta DOLL (1993) a natureza linear da seqüência proposta permite que os objetivos e fins existam independentes dos meios de implementação e avaliação, sendo a avaliação referida somente ao sucesso da implementação não à propriedade dos fins.

2) prática – a partir das propostas de Schwab (anos 60), que sugerem uma visão iluminadora na qual os professores são vistos como agente morais responsáveis pelas decisões práticas; o argumento em favor da prática, segundo KEMMIS, é uma chamada atual para ressuscitar o antigo tipo de teoria educativa centrado especialmente na tomada prática de decisões dos professores nas aulas e nas comissões de currículo da escola.

3) crítica - professores são grupos de educadores comprometidos na análise de suas próprias circunstâncias e na sua mudança para superar opressões; produtos e produtores de ideologias. KEMMIS (1986) afirma que a teoria crítica de currículo vai desenvolver as questões específicas a respeito de como a escolarização serve aos interesses de estado, como a escolarização e o currículo ativam determinados valores educativos específicos e como o estado representa certos valores e interesses na sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, STENHOUSE (anos 70), convida aos estudantes, futuros professores, a pensar por si mesmos e a não repetirem seus professores.

Já BERNSTEIN (1974) fundamentando seu trabalho em Marx e Durkheim, enfatiza a natureza social do sistema de alternativas do qual emerge a “constelação chamada currículo”. Apresenta uma categorização diversa das anteriormente descritas e propõe, como já anunciei no início deste capítulo, que se analise os currículos a partir da perspectiva da relação entre a unidade de tempo e sua relação com os conteúdos.

Conforme este autor, define-se inicialmente um currículo em termos do princípio pelo qual as unidades de tempo e seus conteúdos são colocadas em uma relação especial entre si. Afirma que podemos examinar as relações entre conteúdos em termos da quantidade de tempo dedicada a determinado conteúdo, quando será possível verificar que algumas disciplinas recebem mais tempo que outras. Além disso também menciona que disciplinas podem ser obrigatórias ou opcionais para os alunos. Com isto, assevera que podemos estabelecer, a grosso modo, o estatuto de valor de determinada disciplina dentro do currículo em função do tempo que recebe e de sua categorização como obrigatória ou opcional.

No desenvolvimento de seu estudo, BERNSTEIN (1974) aponta para dois tipos de currículo, baseados em códigos distintos: o primeiro do tipo coleção e o segundo do tipo integração.

No currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir seu próprio caminho, bem como estabelecer critérios de avaliação independentes. As rubricas programáticas estão em mãos de quem ensina e de quem avalia, o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação.

Por sua vez, no currículo de integração os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central, reduzindo o isolamento entre eles, estão agregados num todo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte. (DOMINGOS et al., 1986).

BERNSTEIN (1974) afirma que a distinção entre os dois tipos de currículo é estabelecida pela maior ou menor rigidez da linha de fronteiras estabelecida entre conteúdos. Quando a classificação é forte, além das linhas demarcatórias dos conteúdos estarem fortemente estabelecidas, ocasionam também um forte sentimento de “pertencer a”, de identidade específica. Nesta caso, os alunos têm seu poder diminuído. Já no código de integração, subjacente ao currículo de integração, existe a subordinação de assuntos ou cursos anteriormente isolados a alguma idéia relacional, que irá esboroar as marcas de fronteira entre as disciplinas.

Em Paulo FREIRE (1991, p. 123) encontramos, no que se refere à compreensão de currículo que este:

“Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o ‘discurso do corpo’, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito.”

Durante encontro educacional realizado em Porto Alegre as participações³³ de Gimeno SACRISTÁN e Torres SANTOMÉ apontaram algumas idéias indicadoras de perspectivas da pedagogia crítica na análise de escola e do currículo, em particular.

Ao analisar a questão das reformas curriculares impostas pelos governos, afirmou SACRISTÁN, que os professores deveriam utilizar os pressupostos oficiais como sugestões de discussão, e não aceitá-los pacificamente. Conforme este autor não ocorrerá mudança substancial na qualidade da educação sem mudança nos professores, partindo da idéia de que: “*Currículo é tudo o que acontece no espaço e tempo escolar*” e não apenas a listagem de conteúdos que aparece nas reformas governamentais.

SACRISTÁN foi categórico ao focalizar que sem tal mudança, a reforma é inútil do ponto de vista pedagógico. Para que possam ocorrer mudanças nos professores, alerta ele, faz-se necessário melhorar suas condições de trabalho e os materiais didático-pedagógicos, uma vez que a escola se encontra muito aquém do mundo extra-escolar, e os alunos nela se aborrecem. O pesquisador alertou, ainda, para a necessidade dos políticos e daqueles que detêm os meios econômicos acreditarem na necessidade de reforma e mudanças para que o acima descrito tenha condições de ocorrer. E acrescenta em sua palestra: “*Os professores não se convertem, os professores se transformam*”, com isto indicando a necessidade de tempo para que mudanças efetivamente ocorram. Mas chama a atenção: “Enquanto os professores discutem os parâmetros curriculares na escola, as parabólicas recebem um currículo *universal*.”³⁴

Por sua vez, SANTOMÉ discutiu um dos tópicos mais atuais quando se pensa em currículo, ao referir-se às vozes ausentes da cultura escolar. Este assunto é bastante enfatizado pelos pesquisadores GIROUX e McLAREN (1995) ao falarem em ‘pedagogia crítica da representação’. Torres SANTOMÉ alerta para a necessidade da inclusão no currículo, entre outros aspectos, das vozes das etnias minoritárias, do mundo feminino, da classe trabalhadora e do mundo das pessoas pobres, da cultura da infância, juventude e da terceira idade, do Terceiro Mundo, etc. Esta linha de pensamento também vem sendo seguida por APPLE, em suas obras mais recentes.

³³ Resumidas no livro “Novos Mapas Culturais e Perspectivas Educacionais”, Porto Alegre, 1996

³⁴ Anotações feitas durante a palestra de Gimeno SACRISTÁN em 1996.

SANTOMÉ, também chamou a atenção para o que denomina de ‘Currículo para Turistas’, no qual predomina a trivialização; os conteúdos vistos como recordações turísticas ou dados exóticos, desconexos das situações de diversidade da vida cotidiana das salas de aula.

Retornando agora ao modelo curricular de processo de STENHOUSE, considero-o imprescindível para orientar o aperfeiçoamento do professor, por postular que este faça de seu trabalho um exercício experimental, dentro de um modelo de investigação. Os juízos do professor servem para os avanços curriculares. Como atesta ANGULO (1994, p.130):

“O currículo para STENHOUSE não é uma entidade autônoma com respeito às capacidades, interpretações, compromissos, esperanças, conhecimentos e vontades dos docentes e as escolas que os adotam. Não reclama “habilidades mecânicas” e “destrezas condutoras” como se fosse um pacote de instrução (a prova de docentes) em que os objetivos, os conteúdos, as estratégias e os modos de avaliação, vieram já pré-fixados; pelo contrário, o projeto de humanidades demanda dos docentes e das escolas, justamente aquilo que deseja promover nos alunos: sua compreensão racional, seu compromisso ético, sua sensibilidade humana e sua criatividade”.

Esta posição é enfatizada por CARR e KEMMIS a qual acrescentam o fator “emancipação”.

No entanto, para pensar no desenvolvimento da atitude investigativa do professor sobre sua própria prática, deve-se primeiramente pensar no necessário tempo para reflexões; e ele parece muito exíguo, quando se sabe que os professores da educação básica brasileira, principalmente, têm sua carga horária semanal totalmente preenchida com atividades em sala de aula. Então, o primeiro passo seria abrir nesta carga horária um tempo especialmente dedicado aos estudos, comentários e discussões destas possibilidades que STENHOUSE aponta.

Este mesmo tempo para reflexões sobre a prática deveria já estar inscrito na carga horária dos cursos dos licenciandos, para que exercitassem a preconizada atitude investigativa. A tarefa de estabelecer tal espaço, cabe, portanto e principalmente aos formadores de professores e às instituições formadoras. Todavia POPKEWITZ (1992, p.42) faz um alerta importante, afirmando que:

“Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e reflexão que possa apoiar este esforço.

Esta breve retomada de alguns dos principais pontos salientados pelos curriculistas críticos nos anos 80 e 90, e do pensamento de BERNSTEIN, que desenvolve as primeiras aproximações durante os anos 70, leva a concluir que na década de 80 ocorreu fundamentalmente um alerta aos aspectos do que se convencionou chamar de ‘currículo oculto’, às relações de poder e seus desdobramentos na educação; nos anos 90 a ênfase dos trabalhos se defronta com uma nova realidade social, com mutações vertiginosas produzidas pela globalização, informação e consumismo. Tais desdobramentos agudizam a crise de modelos formadores porque conforme afirma SANTOS: “os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único de aplicação, a aplicação técnica” (1996, p.19).

Tal modelo sofre atualmente de descrédito, por parte da maioria dos estudiosos da área de currículo. Da controvérsia atual, assumo que deve ele dar lugar a formatos orientados pela perspectiva do conhecimento como emancipação. Neste sentido concordo com MOREIRA (1997, p.25) que cita o mesmo ideário de Boaventura de S. SANTOS (1996) ao escrever que se pretendemos uma educação a favor de um mundo social mais justo, como preconizado pela pedagogia crítica, faz-se necessário orientar o trabalho pedagógico com base em: “uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades” e segue afirmando que “essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social”

4 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Comparar: estabelecer confronto entre; cotejar; confrontar. Ainda: examinar simultaneamente a fim de conhecer as semelhanças, as diferenças ou relações.³⁵

4.1 A utilização atual do método comparativo

Frente à proposta de analisar duas realidades distintas de formação de professores para o ensino médio, procurei apoio teórico na literatura de educação comparada. Esta modalidade de estudos esteve muito em voga no período de formação dos países da América Latina, no século passado, todavia fica um largo tempo sem utilização expressiva, principalmente em nosso meio. Atualmente, esta metodologia volta a ser utilizada, principalmente frente aos desafios que são impostos pela mundialização das instituições. Procuramos entender o mundo que nos cerca, realizando atividades de comparação entre nossas próprias realidades e as propostas dos outros, organizando sistematicamente, dentro de uma perspectiva de confrontação crítica as propostas teóricas e as observações empíricas.

MARQUEZ (1972), ao examinar as tendências ou correntes que são verificáveis na teoria e metodologia oferece ampla visão do desenvolvimento histórico e do estado em que a metodologia do estudo comparativo se encontrava na década de 70. O método

³⁵ Buarque de Holanda, s.d., p.352

do estudo comparado, segundo MARQUEZ, está historicamente associado ao trabalho de Marc-Antoine Jullien, de Paris, quando este educador escreveu em 1817 o trabalho "Esbozo y puntos de vista preliminares de una obra sobre educación comparada", considerado a primeira tentativa de um estudo comparativo sistemático. Jullien é tido como pai desta disciplina. Na verdade, este trabalho permaneceu por quase um século desconhecido, sendo publicado em 1943 por Rosselló. Esta última obra foi escrita em uma época na qual os estudos comparados são bastante freqüentes, coincidindo com a aparição e difusão da educação popular.

A educação comparada, no século passado, encontrava-se no que MARQUEZ classifica de período histórico-descritivo, ou subjetivo-impressionista, no qual os precursores deste método visitaram países e instituições estrangeiras produzindo informes sobre os mesmos e seus sistemas de educação. Um nome se destaca entre os precursores citados: Domingo Faustino Sarmiento, um argentino, que teve papel preponderante na organização educacional chilena. Seu trabalho "Educação Popular", um informe oficial de viagem de estudos que fez, foi antecipador nesta área, servindo para as reformas que desejava Montt efetuar no sistema educacional chileno, em meados do séc.XIX.

Por outro lado o nome de Sir Michael Sadler (1861-1943) também deve ser destacado, pois MARQUEZ (1972) o aponta como o fundador da moderna orientação teórica na educação comparada; precursor do enfoque metodológico que caracterizou os estudos comparativos do séc. XX. Sadler é considerado a ponte entre as etapas descritiva e analítica desta metodologia. Ele cria as bases do novo enfoque metodológico, destacando a necessidade de considerar a educação dentro do contexto social, uma vez que esta encontra-se condicionada pela sociedade, pondo ênfase no conceito de caráter nacional como um meio para explicar as idéias e as práticas educativas.

Para Sadler um sistema educativo está intimamente relacionado com a sociedade que o mantém. É ele quem por vez primeira destaca a importância das "forças determinantes" na estruturação dos sistemas. Estas são: o Estado, a Igreja, a economia, a família, as minorias nacionais, a influência das universidades, as questões financeiras e políticas. O estudo destas 'forças', 'fatores' ou 'causas determinantes' ocupou, mais tarde a atenção de diversos comparatistas.

Para este comparatista os fins práticos dos estudos comparados são três: a) alcançar uma melhor compreensão do espírito e das tradições de nosso próprio sistema de educação; b) constituir-se em instrumentos de reforma da educação se os estudos são levados a efeito com espírito científico; e c) contribuir para uma melhor compreensão internacional a partir da intensificação destes estudos.

MARQUEZ (1972) indica que as primeiras obras de comparatistas produzidas no chamado período descritivo, são em verdade ‘pedagogias do estrangeiro’. Para o autor estas descrições constituem um passo ou uma etapa fundamental do desenvolvimento histórico da educação comparada, oferecendo informações fundamentais para o trabalho comparativo. As etapas nas quais o autor divide o desenvolvimento da educação comparada são: período pré-científico; período científico, dividido em 1) Jullien; 2) período descritivo; 3) período analítico-explicativo e 4) período comparativo. Neste último período estabelece-se uma firme colaboração entre as ciências sociais e a educação comparada. VEXLIARD, outro autor que analisamos é citado, sendo que Kandel é indicado como o comparatista que inicia a história contemporânea da educação comparada.

VEXLIARD apresenta uma periodização diferente da descrita acima, marcando quatro períodos. 1º) fase estrutural cujo expoente é Jullien; 2º) período dos ‘inquiridores’ com Cousin; 3º) período das sistematizações teóricas, Hessel, Kandel, e outros e 4º) perspectiva, depois da II Guerra.

Segundo esta autor, *“a evolução atual dos sistemas educacionais é determinada mais pelas tentativas de previsão de como será o futuro, que pelas forças do passado”*. (1970,p.17)

VEXLIARD (1970) afirma que a educação comparada poderia se tornar uma espécie de “problemática comparada da educação”, na qual os problemas da educação nos diversos países são analisados; estudados e soluções são propostas. O mesmo autor alerta, contudo, que é necessário estar-se atento para o fato de que um mesmo problema encontrado em sistemas educacionais diversos pode ter origens diferentes, segundo os países. Afirma que “pelo exame dos diversos aspectos da problemática da educação que podemos ver como entram em jogo em seu contexto (social, cultural, psíquico) as estruturas de um sistema de educação nacional” (1970 p.103).

Este mesmo autor faz uma sintética análise da ‘educação comparada dinâmica’ conforme proposta por P. Rosselló. Descreve as pesquisas em educação comparada classificadas sob cinco grandes rubricas:

- a) objeto das comparações - perguntando o que é que se compara- sistemas educacionais? estruturas? métodos?
- b) extensão das comparações - estados, regiões...
- c) natureza das comparações – que dados são comparados, distinguindo-se as comparações ‘descritivas’ e as ‘explicativas’
- d) ângulo das comparações – comparações entre ‘situações’, ‘tendências’, ‘estática’, ‘dinâmica’.
- e) distinção entre ‘pesquisa pura’ e estudos tendentes a ‘aplicações’.

VEXLIARD afirma que

“...seria vão querer impor a priori um método fixo e um quadro teórico imutável a essas investigações, que, por sua natureza viva, escapam a tal geometrismo. Com efeito, a metodologia da educação comparada é determinada pelos fins colimados em cada estudo; e nunca seria demais repetir que esses fins não poderiam ser preliminarmente determinados.” (1970, p. 96)

Na perspectiva de BONITATIBUS (1991,p.119), os estudos comparativos em educação devem considerar que cada sistema de ensino é único, não se confundindo com os demais, mas sim

“... como ‘*subsistema*’ do sistema social mais amplo a educação escolar tem, em cada contexto, sua própria história, seus condicionantes políticos, econômicos, culturais e, em decorrência, suas soluções peculiares.”

Nesta mesma ótica, FRANCO (1992) afirma que o princípio da comparação é a questão do outro, é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças, acrescentando que a rigor os processos sociais não são comparáveis, salvo se são singularizados em suas particularidades históricas. Daí uma das preocupações que tivemos ao desenvolver esta investigação: a de esclarecer as peculiaridades de cada um dos dois sistemas curriculares a serem examinados.

VELLOSO e PEDRÓ .(1991) apontam para o fato de que a comparação é anterior ao método comparativo, destacando que Franz Hilker através de seus trabalhos foi o comparatista que propôs os quatro passos, atualmente considerados necessários para que um estudo possa ser qualificado de comparativo. São eles: descrição, interpretação (ou explicação), justaposição e comparação

PEDRÓ descreve as propriedades ou atributos da comparação, definidas por Hilker, como:

“- seu caráter fenomenológico e que se refere essencialmente à incapacidade de comparar os feitos em si em favor dos feitos tal como são percebidos pelo comparatista;

- a pluralidade dos objetos comparados, pois toda comparação exige a presença de mais de um;

- a necessidade de considerar, ao tratar de fenômenos de índole social – como podem ser os educativos-, a globalidade das situações; e

- a garantia de comparabilidade dos fenômenos, isto é, da existência de um aparente vínculo de semelhança, sem o qual resulta ociosa a comparação.” (1993, p. 42)

PEDRÓ nos alerta, entretanto, para o fato de ser o método comparativo em si mesmo muito mais complexo do que uma simples busca de covariações. Para qualificá-lo faz-se necessário um marco teórico que oportuniza a identificação de feitos ou fenômenos comparáveis. Nesta dimensão surge o conceito de ‘tertium comparationes’, ou critério de comparação, que na descrição do autor, é um elemento inteiramente subjetivo na medida em que é acrescido pelo sujeito comparador aos fenômenos comparados.

Este ‘tertium comparationes’ é uma estrutura artificial que visa classificar e ordenar a informação relativa ao comparado. A elaboração desta estrutura somente é possível no marco de uma teoria mais geral sobre os feitos e fenômenos sob exame, sem a qual não é possível que possam surgir hipóteses que os relacione, uma suspeita de relação que coloque em andamento a comparação. PEDRÓ (1993, p.43) acrescenta:

“... que, nenhuma comparação que deseje obter como resultado um conhecimento que permita manipular a realidade pode basear-se tão somente em aspectos estruturais ou morfológicos, pela simples razão de que o mais essencial é seu aspecto funcional, isto é, o referente à função que desempenham.”

No panorama introdutório do estado da arte que faz PEDRÓ, ele indica que, segundo Moehlmann, o sistema educativo quando em estudos comparativos, deveria ser abordado na perspectiva de uma nova morfologia. Para tanto desenvolve-se uma taxonomia visando o estudo do problema, constituída por:

1. Orientação do sistema educativo: incluindo a filosofia, a legislação e o financiamento do mesmo;
2. Organização: incluindo a estrutura geral e a descrição de cada um dos níveis; e
3. Funcionamento: incluindo estudantes, professores, currículos, métodos de ensino, certificação e orientação, bem como tudo que se relaciona a supervisão e administração do sistema.

PEDRÓ repassa as últimas tendências teórico metodológicas dos trabalhos comparativos, indicando algumas das dificuldades e limitações conceptuais neles encontrados. Descreve, assim, as teorias factorialistas, historicistas e culturalistas, em suas vertentes anglófonas e germânicas; a teoria das correntes educativas; o neopositivismo, com os trabalhos de Bereday fazendo a transição; a Educação Comparada vista como ciência positivista; o enfoque hologeístico; a influência do marxismo, neomarxismo e da teoria da dependência; as teorias neorrelativistas: o problema da abordagem, o enfoque ecológico; ao lado de outros enfoque novos, destacando que

“... os atuais enfoques interpretativos e críticos apareceram como reação aos enfoques funcionalistas predominantes, cuja influência também tem sido notória tanto nos comparatistas neopositivistas como nos neorrelativistas.” (PEDRÓ,1993,p.85)

PAULSTON (1993) delinea uma taxonomia heurística das perspectivas do conhecimento, a partir de textos internacionais de educação comparada. Neste quadro traça os paradigmas básicos e as teorias derivadas, acrescidos dos nomes de autores na categoria que denomina textos ilustrativos. A seguir uma mostra parcial através de tabela.

Tabela 10 – Paradigmas básicos e teorias derivadas.

Paradigmas básicos Percepções do mundo	“Teorias” derivadas
Funcionalismo “Deve ser”	Modernização, capital humano
	Neofuncionalismo
	Opção racional, micro-macro
	Teoria do conflito
	Dependência
Funcionalismo radical “Será”	Materialismo histórico
	Neomarxismo, pós-marxismo
	Racionalização cultural
Humanismo radical “Pode ser”	Teoria crítica, etnografia crítica
	Feminismo
	Pós-estruturalismo, pós-modernismo
	Interacionismo pragmático
Humanismo “Chegar a ser”	Etnografia, etnologia
	Fenomenografia ³⁶ , etnometodologia

Fonte: Paulston, 1993, p.144

Considerando a educação comparada como um âmbito intelectual, o autor identifica tendências convergentes nas correntes de saber, e assinala adaptações ecléticas que têm ocorrido na utilização do método. (PAULSTON, 1993)

Jürgen SCHRIEVER, em publicação conjunta com PEDRÓ (1993)³⁷, indica pontos de reflexões metodológicas para a atual investigação. No capítulo IV, analisa a busca científica da “verdade” e a autoreflexão sistêmica, citando Luhmann na sua tentativa de reformular a teoria sociológica de sistemas, na qual os sistemas sociais devem ser conceitualizados como redes de atos comunicativos, geradores de significação, que emergem da segregação de um entorno não pertencente.

SCHRIEVER se apoia também na teoria dos sistemas autopoieticos de Maturana, do conceito chave ‘autorreferência’ que denota o tipo diferenciado de funcionamento característico destes sistemas. Estas auto-observações vão pressupor a escrita, tomando geralmente forma de produtos literários, ou símbolos, aos quais posteriores comunica-

³⁶ fenomenografia- se interessa pelas formas qualitativamente diferentes nas quais as pessoas experimentam ou pensam os diversos fenômenos e relações entre o ser humano e seu mundo (PAULSTON, 1993, p.149)

ções podem referir-se. Desta maneira as teorias de reflexão se ocupam e respondem a problemas sociais, que possuem como estrutura de referência as exigências de um contexto sócio-histórico dado e suas necessidade cotidianas.

Por sua vez “a ciência”, como escreve SCHRIEVER, centra-se em procedimentos orientados a decompor analiticamente e recompor teoricamente a realidade. Afirma o autor que:

“... um estudo científico que participe destas relações de interação entre desenvolvimento teórico e investigação empírica, sempre toma como ponto de partida um problema teoricamente pré-definido e que tem como estrutura de referência um continuum mais amplo de teorias e de observações empíricas desenvolvidas pelos especialistas de um campo determinado” (SCHRIEVER,1993,p. 219).

Neste caso, diz ele, o método comparativo tem um lugar destacado. E, é precisamente este o ponto ao qual me reportei quando objectivei desenvolver o trabalho de comparação entre os currículos de formação de professores para o ensino médio nas duas universidades: UFRGS e UMCE. Mais explicitamente, apoio-me em SCHRIEVER (1993, p.220) quando diz:

“.. o método comparativo nas ciências sociais se torna um meio indispensável, se não virtualmente ideal, para organizar sistematicamente a confrontação crítica das proposições teóricas com as observações empíricas. Suas funções enquanto que se derivam de técnicas complexas ou de multinível para relacionar relações, consistem precisamente em comprovar, em termos de experiências, ex post-facto, hipóteses sociológicas; em facilitar por meio da especificação das relações funcionais, a elaboração teórica mais extensa; ou corroborar, mediante a aportação de evidências positivas, modelos explicativos.”

³⁷ no texto “O método comparativo e a necessidade de externalização: critérios metodológicos e conceitos sociológicos”. (1993,p.189)

4.2 Os passos do método comparativo

VELLOSO e PEDRÓ (1991) propõem os quatro passos considerados necessários para que um estudo possa ser classificado de comparativo, utilizando a classificação sugerida por Hilker³⁸. São eles:

- 1- descrição,
- 2- interpretação ou explicação,
- 3- justaposição
- 4- comparação.

A seguir, apresento estes passos já na perspectiva de operacionalização tomada nesta investigação.

O primeiro passo situa o comparatista na realidade que mais adiante vai comparar, levando-o a observá-la, dela extraindo a informação que lhe interesse e ordenando-a segundo algum critério, de forma que resulte em um esboço desta realidade.

Na pesquisa ora relatada, este passo configurou-se na descrição das características históricas, sócio-econômicas e educacionais, que singularizam, em suas semelhanças e diferenças, os dois países; também descreve de maneira geral, a evolução histórica dos sistemas educacionais para o nível médio no Brasil e no Chile: suas características, seus resultados e suas perspectivas de desenvolvimento; fundamentalmente, descreve as mudanças ocorridas nos anos 90 nos currículos de formação de professores para o nível médio nas duas instituições investigadas: UFRGS, no Brasil e Universidad Metropolitana, no Chile.

O segundo passo busca compreender os dados obtidos, empregando-se todos os recursos para que a informação recolhida se desvele, de modo a ser proveitosa.

³⁸ Estes encontram-se detalhados em VELLOSO, Augustín, PEDRÓ, Francesc. Manual de educación comparada: conceptos básicos. Barcelona: PPU, 1991. v.1

Busquei estabelecer relações entre a educação e os fatores sociais, históricos e econômicos que subjazem ao sistema de ensino, sendo que neste caso a ajuda de outras ciências pode ser empregada. Como afirmam VELLOSO e PEDRÓ (1991), o comparatista deve repetir a análise da realidade tantas vezes quantos forem os elementos a comparar no estudo.

Durante esta etapa foram estabelecidas as ligações entre os fatores externos analisados no primeiro passo e os currículos das licenciaturas em foco na pesquisa. Tais currículos foram analisados em sua perspectiva de grade curricular atual, e na perspectiva histórica, utilizando-se para tanto os documentos coletados nas duas Universidades. Ao lado disto, analisei os dados colhidos através das entrevistas com professores, que responderam a indagações quanto ao currículo atual em desenvolvimento e as reformas sofridas nos últimos anos.

No terceiro passo os elementos encontrados nas etapas anteriores são colocados um junto ao outro e confrontados ponto a ponto.

Este momento resultou em tabelas quadros, utilizando dados quantitativos e qualitativos. O desenvolvimento deste espaço da proposta da metodologia comparativa representou a criação de quadros não apenas de dados quantitativos, mas também de confrontação entre as falas dos entrevistados e idéias apresentadas nos projetos, em uma perspectiva qualitativa, tanto das reformas na UFRGS quanto na UMCE.

Finalmente no quarto passo examina-se as semelhanças e diferenças resultantes da justaposição do estudo, e se emitem conclusões que dão origem a um novo conhecimento, fruto da comparação.

Este momento de reflexão, ao final dos trabalhos, permitiu a elaboração de novas idéias, proposições ou sugestões com vistas ao desenvolvimento, no caso específico deste estudo, de novas propostas de currículos para formação de professores em licenciaturas.

Por fim, vale lembrar o alerta de VELLOSO e PEDRÓ (1991) quanto à metodologia comparativa, quando afirmam que muitos estudos que se intitulam estudos comparativos em verdade não o são em sentido estrito, uma vez que se limitam, muitas vezes, a somente o primeiro passo, ou, no máximo, se alongam até a fase da interpretação.

5 O CAMINHO METODOLÓGICO OPERATIVO

5.1 As categorias de análise escolhidas

A investigação realizada desenvolveu-se a partir de um conjunto de vivências e questionamentos construídos ao longo de minha experiência pedagógica. Na tentativa de resolver minhas dúvidas, organizei os estudos que referenciaram esta caminhada e a análise do material coletado.

Os muitos documentos legais trabalhados permitiram traçar as principais características das reformas curriculares em foco; no entanto, de capital importância foram as respostas dos professores às questões colocadas durante as entrevistas, uma vez que permitiram o confronto entre os ditos e os fatos.

As entrevistas semi-estruturadas desenvolviam os seguintes questionamentos:

Quem participou da elaboração do projeto de reforma? A universidade como um todo, o Ministério da Educação, especialistas, a comunidade acadêmica, professores, alunos?

Qual (ou quais) a nova concepção de educadores proposta pela reforma curricular ?

Quais as características profissionais valorizadas (anos 80, 90, projeto atual) ?

Como desenvolvem as características desejadas?

Como os alunos constroem as habilidades e valores apontados?

De que maneira esta concepção e construção do “novo” educador se reflete na formação da estrutura curricular nas disciplinas da especialidade? Como se articulam na grade curricular?

No caso chileno, acrescentei duas perguntas:

Na linha de formação indagativa, qual o referencial utilizado?
É uma disciplina? Perpassa todas as disciplinas, inclusive as da especialidade?

*Como são (serão) estabelecidos os “objetivos transversais” nos programas? Por quem? Eles integrarão as três áreas?*³⁹

Uma vez de posse dos dados, procurei não trabalhar com categorizações pré-estabelecidas. As categorias foram se construindo a partir dos entrecruzamentos, da rede de idéias desenvolvida em função do diálogo entre os dados e a teoria.

Refiro-me à concepção da teoria crítica emancipatória, tal como posta por Paulo FREIRE e retomada por Henry GIROUX (1983, 1987, 1995) e Peter McLAREN (1995) que destaca e afirma a natureza política da educação e do ensino, opondo-se ao discurso tradicional, de cunho positivista que, embora revestido por novas linguagens, permanece como sólido horizonte de reprodução e legitimação do sistema capitalista.

Em função dos dados e da reflexão parti, pois, da consideração das distintas concepções epistemológicas que norteiam o pensamento educacional/curricular, expresso quer nas propostas formais de reformas, quer na prática dos docentes nelas envolvidos, tal como percebidas nos documentos e nas entrevistas com professores formadores.

Neste espírito construí os quadros comparativos e suas explicações em função das características do próprio método e das questões orientadoras da pesquisa. Essa construção foi estabelecida em torno de duas categorias de análise, buscando clarificar as relações ou oposições entre as duas posições epistemológicas expressas nas dualidades.

Racionalidade técnica / racionalidade “prática”

Integração teoria – prática / praxe estabelecida

³⁹ Os critérios de escolha de entrevistados foram: experiência com as reformas e disponibilidade de tempo para fornecer as informações. Na UMCE entrevistei a Chefe do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências; a Diretora do Departamento de Formação Pedagógica da Faculdade de Ciências Humanas, sua orientadora educacional e a secretária acadêmica; o diretor da Associação de Professores da UMCE; a Chefe do Departamento de Castelhana e a orientadora pedagógica do mesmo; um professor em História da Educação; e uma professora do departamento de Castelhana, Diretora de Relações Internacionais da Universidade.

Na UFRGS entrevistei a Diretora do Instituto de Letras; a Chefe da Comissão de Graduação do Instituto de Letras; uma professora aposentada do Instituto de Letras, ex-chefe da Comissão de Carreira; o Diretor do Instituto de Matemática e uma Professora Adjunta da mesma instituição.

Acredito ser necessário delinear agora as duas categorias já que na análise dos dados trabalho de forma indistinta e as vezes concomitante com ambas em cada um dos casos estudados: UFRGS, UMCE..

5.1.1 Racionalidade técnica / racionalidade “prática”

A determinação dessa primeira categoria de análise das reformas curriculares ocorridas nos cursos estudados foi orientada pela compreensão de que o currículo, enquanto artefato social e cultural, é um amplo território de embates epistemológicos e/ou ideológicos que refletem as suas determinações sócio-históricas e as relações de poder estruturadas na sociedade. Assumir tal perspectiva significa considerar as grandes transformações conceituais ocorridas nos meados do século XX, as quais têm sido caracterizadas sob a denominação de “crise de paradigmas”.

No capítulo do currículo, tal crise delineia-se claramente na medida, por um lado, da permanência da noção de tecnicidade⁴⁰, assimilada à de planejamento, ambas, por sua vez, derivadas da concepção de que cabe à educação transmitir à sociedade o conhecimento instrumental necessário ao cumprimento de papéis específicos, sendo, para tal, necessário o domínio de técnicas/ metodologias pedagógicas.

Por outro lado, coexistem no plano do pensamento e da ação curricular, as proposições do pensamento crítico⁴¹, que problematizam aquelas suposições e propõem-se a desvelar os pressupostos de reprodução e dominação que estão na base das mesmas. Essa racionalidade, rejeitando a pretensa neutralidade suposta pelo positivismo, aposta na possibilidade da teoria explicitar as relações existentes na sociedade entre o particular e o todo, o específico e o universal, a partir da reflexão crítica sobre a gênese, o desenvolvimento histórico e as limitações decorrentes dos contextos específicos nos quais essas relações se produzem e se solidificam.

⁴⁰ As propostas de Tyler e Taba ainda são identificáveis em projetos curriculares nos diversos níveis de ensino.

⁴¹ Conforme visto no capítulo 3.

Este foi o pano de fundo da escolha da primeira categoria de análise. Tal escolha decorreu, na prática investigativa, da percepção inicial de que nas mudanças curriculares propostas / derivadas das reformas em dois dos cursos de licenciaturas estudados (UMCE, licenciatura em Matemática da UFRGS) o eixo principal é a passagem de paradigma⁴² de uma formação baseada no princípio da racionalidade técnica para um paradigma entendido como de formação baseada na racionalidade “prática”.⁴³

No modelo orientado pela racionalidade técnica, vigente ainda em muitos cursos de formação de professores, entende-se que a construção da identidade profissional se dá no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da matéria na qual o licenciando se especializará e do preparo básico nas metodologias e técnicas pedagógicas. Este contexto costuma se dar em uma temporalidade de três anos para a especialidade e de um ano na formação pedagógica, a qual se converte, na atualidade, e em alguns casos em número de horas/aula destinadas a cada ênfase.

Em muitos cursos a divisão continua ocorrendo, ou seja, destinam-se três anos para a especialidade, ao final dos quais o aluno recebe um grau como o de bacharel, a partir do qual, optará por mais um ano de formação pedagógica, que o habilitará para o magistério. Exemplo típico desta estrutura curricular encontramos em universidades inglesas, nas quais o aluno é diplomado em determinada especialidade, e logo após opta em fazer a sua formação pedagógica em uma relação que muito aproxima a universidade da rede escolar na qual vai o aluno estagiar e posteriormente atuar.

A perspectiva da racionalidade técnica de formação de professores, enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de

⁴² Por paradigma entendo as diferentes e possíveis percepções do mundo, das quais se derivam as explicações – teorias. O significado hoje aceito, pela maioria dos acadêmicos, é o de um padrão, um esquema para o entendimento da natureza do mundo. O uso do termo é controverso em ciências humanas pela inexistência de padrão universal como no caso das ciências físicas e naturais. Proposto por Thomas Kuhn (1989, p.13), na década de sessenta, para as ciências físicas e naturais, “...paradigmas, as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, o conceito é atualmente utilizado largamente, em diferentes contextos (KINCHELOE, 1997). (Ver quadro no capítulo 4).

⁴³ Utilizo o termo paradigma no sentido usado por DOMINGUES (1985) ao analisar modelos curriculares mais presentes na escola, apoiando-se em McDonald (1975) que aplica a teoria dos interesses de HABERMAS ao campo curricular.

formação, acrescidos aos do conhecimento pedagógico. Se consideradas as proposições de DOMINGUES (1986), o paradigma curricular análogo seria o técnico-linear, do qual Ralph Tyler é um representante exemplar.

Em propostas curriculares, como é o caso da Licenciatura em Letras da UFRGS enfocada neste estudo, a formação pedagógica não se restringe aos semestres finais do curso, mas se encontra dispersa a partir da segunda metade do tempo da formação; contudo não há quebra da proporcionalidade entre peso 3 na soma de créditos de disciplinas da especialidade e peso 1, somatório das horas/aula de formação pedagógica. Daí decorre que, mesmo que o aluno faça sua opção pela licenciatura já no momento do vestibular, logo estabelecendo seu desejo pelo magistério, o momento de inserção na análise e experiência da escola se dará mais tardiamente durante o curso.

Conforme PEREIRA (1999,p.112):

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo de racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.”

O exame de um grande número de currículos de licenciaturas, permite observar que este é ainda um padrão bastante comum. O que é grave, ou seja, a preocupação com o fato adquire maior vigor ao se analisar as atuais propostas governamentais brasileiras de formação de quadros para o magistério. Por um lado nelas encontram-se revigorados e em implantação os cursos ou programas, chamados de “formação especial”⁴⁴, de curta duração, que oferecem formação pedagógica para profissionais que já alcançaram títulos universitários. Por outro lado, as propostas em discussão advindas do MEC, ao abrirem a possibilidade de formação de professores em cursos Normais Superiores bem como nos Institutos Superiores de Educação, e anunciarem Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a Educação Básica, tem uma nítida tendência a privilegiar a racionalidade técnica..

⁴⁴ Legislação: LDB, lei 9394/96 e parecer CP 04/97 MEC/CNE

Neste sentido, essas propostas consolidam a crença de que para ser um bom professor basta o sólido domínio de conteúdos da área de conhecimento específico a ser lecionado, acrescido no caso dos professores especiais de algumas horas (240) de formação pedagógica e da contabilização de 300 horas de prática de ensino, obrigatórias a todos os licenciandos. Com esta “formação” pensa-se preencher a lacuna existente de profissionais habilitados para a docência em educação básica, especialmente nos cursos de ciências exatas e naturais. Este é um bom exemplo como bem aponta KINCHELOE (1997,p.30) de que “...a teoria educacional separada da experiência do professor representa um excelente exemplo da fragmentação modernista da realidade.”

A proposta oficial, já comentada, conflitua diretamente com a perspectiva de formação de docentes que privilegia o modelo conhecido como de racionalidade prática. Neste, o docente é entendido como um profissional autônomo, reflexivo, criativo e que toma decisões sobre seus quefazeres pedagógicos. Esta ação pedagógica é vista como fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. (STENHOUSE, 1987; PEREIRA, 1999). A prática docente neste modelo é entendida como práxis, isto é, como prática refletida.

Na perspectiva de formação pela “práxis”, encontrada em projetos de reformulação curricular das duas universidades estudadas, KINCHELOE (1997) adverte que não devemos ignorar a contingência contextual, as peculiaridades de situações particulares de ensino quando se considera a possibilidade de dar concretude ao conceito de professor como pesquisador na reconceitualização da formação de professores. Afirma o autor que os estudantes dos cursos de licenciaturas precisam estudar mais a interação entre contexto e cognição dos professores e empregar as ferramentas da pesquisa qualitativa. Para ele, a aprendizagem de tais estratégias de pesquisa na preparação de educadores permite aos futuros professores tomar isto como uma meta-análise do conhecimento e do pensamento do professor em exercício e em formação. Isto significa estimular os estudantes a revelar as estruturas profundas que determinam as atividades profissionais dos professores, o que implica que os licenciandos, neste processo, desenvolvem a consciência reflexiva que lhes permite discernir as formas sob as quais a percepção do professor é moldada pelo contexto sócio-cultural, acompanhadas pela renovação de seus códigos lingüísticos de mundo.

Segundo o mesmo autor, os futuros professores colocados na perspectiva de pesquisadores em ação ...

“Reflexivamente conscientes no processo de esclarecer seu próprio sistema crítico pós-moderno de sentido, (...) perguntam de onde vem suas próprias formas cognitivas. Eles reconstróem, então, o seu papel de praticantes. A última justificativa para tal atividade de pesquisa é o fortalecimento do poder do praticante - um fortalecimento que fornece aos professores a habilidade para superar a tendência modernista de desacreditar em sua integridade como profissionais *reflexivos e conscientes*”. (KINCHELOE, 1997,p.43)⁴⁵

Quanto aos formadores destes futuros professores, KINCHELOE aponta que devem recusar-se a fornecer elementos pré-concebidos de uma forma genérica a respeito do pensamento do professor, aplicável a todos em todos os contextos. Segundo este autor, “a virada pós-moderna implica uma humildade, um admitir que o educador dos futuros professores também agoniza com as incertezas que o confundem na prática diária” (1997,p.44)

A incerteza, há muito não é exclusiva da formação de professores, uma vez que a detectamos igualmente na formação de outros profissionais de nível superior. É ainda o mesmo autor que nos adverte para o fato de que os professores são mais vulneráveis frente às vicissitudes externas, por não estarem habilitados a provar sua competência através de seu conhecimento prático, uma vez que este não tem legitimidade perante a opinião pública pois não está cientificamente validado. E, acrescenta:

“*Uma educação crítica do professor pós-moderno tentaria expor os pressupostos sobre o conhecimento (a epistemologia) e a natureza da pesquisa moderna que está enterrada nos esquemas cognitivos aprovados oficialmente. À medida que isto desconstrói os esquemas cognitivos, a educação crítica do professor pós-moderno poderia reconceitualizar os caminhos pelos quais o conhecimento prático é analisado e dividido com os estudantes de educação do professor. A tentativa de extrair esquemas generalizados poderia ser recolocada por uma análise da forma pela qual os práticos pensam em ação em todos os campos, incluindo o ensino.*”. (KINCHELOE, 1997,p.42)

Traçando a história das lutas na formação dos professores no Brasil, BRZEZINSKI (1996), aponta que, já nos anos oitenta, estabelecia-se o libelo contra o “pedantismo pedagógico” da universidade que pensa e produz sobre a escola, forma profissionais

⁴⁵ Penso ser oportuno esclarecer a posição de KINCHELOE (1997) frente ao conceito de pós-modernismo: anuncia que a perspectiva pós-moderna é uma ferramenta poderosa de mudança social para

para a escola, sem nunca com ela ter interagido, o que significa a prevalência do modelo de racionalidade técnica.

A denúncia de BRZEZINSKI fica atenuada na medida em que nos anos noventa encontramos propostas de formação de professores que apontam para uma mudança do modelo de racionalidade, com a preocupação de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da aproximação dos estudantes à realidade da vida da escola.

Nesta nova perspectiva e considerando a existência de propostas “reformistas” no Chile e no Brasil, procurei verificar, neste estudo, em que medida ocorrem nas duas instituições a passagem do modelo de racionalidade técnica para o de racionalidade “prática” na dimensão proposta por STENHOUSE.

5.1.2 Reflexão teórica / praxe estabelecida

A decisão sobre esta categoria decorre diretamente das discussões presentes em grande número de estudos da atualidade, que apontam a dissociação entre as proposições teóricas apresentadas nas propostas curriculares sugeridas aos formadores de professores e a prática desses mesmos.

Outro aspecto destacado na análise dessas propostas reformistas é o da “mescla” de teorias que caracteriza muitas delas. Observa-se, de fato, uma verdadeira apropriação oficial de discursos acadêmicos relativos à educação, currículo e formação de professores, produzindo a heterogeneidade. Ou ainda, o que parece mais grave, verifica-se a ausência de um referencial teórico explícito, próprio ao trabalho de cada professor. Estes aspectos evidenciam-se neste estudo.

os indivíduos quando baseada em um sistema crítico de sentido, preocupado com um conhecimento questionador e que procura entender mais criticamente a si mesmo e sua relação com a sociedade.

Ao examinar as propostas das reformas curriculares nas licenciaturas apresentadas nos documentos da UMCE, uma questão chamou-me a atenção: a ausência de referenciamento teórico (bibliográfico) que as embasasse.

Ao mesmo tempo, ao diálogo com os professores daquela instituição, pude perceber que estes não tinham clareza quanto aos pressupostos teóricos que fundamentaram o projeto, revelando suas respostas a presença mais de um caleidoscópio epistemológico do que um referencial solidamente alicerçado em linha teórica definida.

O entendimento desses aspectos levou-me a buscar melhor explicitar as relações entre pressupostos teóricos orientadores da proposta de reforma curricular e o fazer docente dos professores nos casos estudados nas duas instituições.

Em outras palavras, busquei distinguir em que medida a ação docente dos professores era orientada por uma perspectiva teórica a respeito dessa mesma ação e dos demais aspectos constituintes dos processos de ensino e aprender desenvolvidos na formação de professores.

Neste estudo, perspectiva teórica é entendida como a escolha consciente, proposital de um referencial a partir do qual os professores constroem suas propostas de trabalho, agindo de modo transformador tal como pretendido nas reformas analisadas.

Considerando o caso chileno, o próprio projeto da UMCE “Innovación y mejoramiento integral de la formación inicial de docentes” (FID), organizado em 1997, propunha-se a instaurar na instituição uma “nova concepção na formação de educadores”.

Na justificativa do FID, foram assinaladas várias situações-problemas relacionadas ao próprio currículo, tais como pouca integração entre a formação pedagógica e a formação da especialidade, caráter de terminalidade do curso (o licenciado “pronto”), excesso e fragmentação de conteúdos, baixa vinculação à realidade educacional, uso de metodologias e procedimentos didáticos predominantemente passivos. Tais situações-problemas deveriam ser modificadas ou suprimidas para alcançar-se o objetivo geral do projeto, ou seja, a

“... formação de uma coorte de docentes com características profissionais e valorativas próprias, capacidade questionadora, gestão pedagógica e de sua especialidade, visão global do exercício do-

cente e, ao mesmo tempo, a transformação dos processos institucionais que deixarão a UMCE em condições ótimas para continuar uma formação de professores de excelência”.(1997,p.8)

Este propósito deveria ser entendido como o de formar um professor capaz de refletir sobre suas práticas e sobre a natureza de seu trabalho enquanto social e politicamente específico?

Poderíamos pensar que se trataria de formar professores intelectuais, como propõe GIROUX (1997,p.29), criadores de “*Ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder*” ?

Assumir tal postura, afirma GIROUX, significa desenvolver discursos e pressupostos que permitam ao professor atuar como intelectual transformador. Combinando reflexão e ação no sentido de criar condições de que seus estudantes tornem-se sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo mais justo e livre.

Na medida em que assumo a crença nas possibilidades transformadoras da educação, considerarei importante investigar as relações efetivas que os professores participantes ou realizadores de reformas curriculares que propõem inovações, mudanças de modelos, estabelecem com os pressupostos teóricos dessas reformas percebidas através de seus discursos e práticas.

Os inúmeros estudos produzidos nos últimos anos a respeito do conhecimento pedagógico que os professores detém, bem como de suas percepções sobre seu próprio trabalho e as propostas curriculares que desenvolvem vêm demonstrando que seus processos iniciais de formação profissional não parecem exercer influência tão profunda quanto seria de desejar. Ou seja, ao se desempenharem nas escolas, via de regra, limitam-se a reprisar as práticas educativas tradicionais, sem reflexão teórica que os apoie.

Muito provavelmente, essa atitude deriva em grande parte, do próprio modelo de formação, ao qual foram submetidos em seus cursos profissionais, nos quais a reflexão teórica é pouco importante.

Tendo eu observado o pouco significado da teoria nas falas dos professores formadores chilenos, como já ressaltai, pareceu-me importante aprofundar a percepção inicial, estabelecendo essa segunda categoria de análise dos dados, contrapondo teoria – reflexão teórica ao outro termo que denominei de “praxe”.

A esta segunda face da categoria denominei inicialmente de pragmatismo, usado no sentido vulgar do termo, uma vez que pensava com esta denominação deixar explícita a idéia de que apesar de serem propostas mudanças nos currículos estas, no plano da ação, seguem sendo baseadas na prática cotidiana, tradicional, repetida e acrítica do trabalho dos professores. O uso do termo revelou-se inadequado uma vez que refere-se a uma teoria filosófica específica, de grande efeito no campo educacional a partir de Dewey.⁴⁶

O mesmo senão verificou-se em relação ao termo “praxis”, levando em conta o sentido que é usado nos estudos da teoria crítica; mais uma vez as conotações intrínsecas ao conceito não serviam aos meus propósitos, uma vez que “práxis” é entendida como a prática refletida e o que eu procurava espelhar era um movimento que partia da ação, sem contudo trazer uma maior reflexão como substrato.

Acredito que o antigo e atualmente não muito usado termo “praxe” reflete da melhor maneira o sentido que dei às experiências relatadas pelos colegas entrevistados. Liga-se ele à ação, no caso, ação docente; tem pressupostos teóricos a embasá-la, mas estes não foram analisados, esclarecidos, sendo mais ligados ao senso comum, à tradição, às atividades diárias do que à ação refletida. Aproxima-se mais a propostas construídas a partir da experiência vivida, do já estabelecido, do que às discussões renovadoras que emergem de referenciais teóricos idealizados e posteriormente concretizados. Neste sentido a “praxe” tem estreita ligação com a tradição.

Encontrei nos documentos analisados e mesmo em mais de uma entrevista referências que apontavam para a continuidade de ações já estabelecidas de longa data, para

⁴⁶ Neste sentido, POPKEWITZ (1997) afirma existir uma tradição pragmática associada a John Dewey, que rejeita a separação entre filosofia moral e ciência e entre indivíduo e sociedade, comum em outras linhas da pedagogia. O autor afirma que o pragmatismo de Dewey visava inter-relacionar as normas da comunidade e o progresso racionalmente controlado com as condições dinâmicas da sociedade.

modelos pedagógicos conservadores mesmo nas propostas ditas renovadoras, o que será objeto de análise nos tópicos a seguir.

6 O DIÁLOGO COM OS DADOS

Para situar desde onde estabeleci o diálogo entre meu referencial teórico e os dados encontrados durante esta investigação, é necessário retomar, resumidamente, alguns aspectos levantados por POPKEWITZ (1997) quanto à problemática das reformas curriculares. Diz ele que estas não transmitem meramente informações em novas práticas, mas são definidas como parte das relações sociais da escolarização e podem ser consideradas como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições. Sustenta que, fixados na retórica da reforma, os padrões da escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, em regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele. O poder do social, no sentido positivo, reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais.

Acrescenta, ainda que, a reforma da escola é uma história das relações mutantes do nexo do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas do governo.

No que se refere aos executores das reformas, o autor analisa a importância da profissão docente nas relações sociais, descrevendo que:

A divisão do trabalho docente e a forma de organizar a atividade pedagógica a ele encomendada se construiu historicamente desde a ignorância, o menosprezo ou inclusive a repressão de tal singularidade. ... isto levou a desprover de conteúdo a profissão docente e a confirmar cada vez mais a idéia de que os docentes, como profissio-

nais, são “auxiliares de aprendizagem”. Concebendo que o caráter das tarefas educativas mudou atualmente em função dos processos globais de transformação social (menos “educação” e mais “aprendizagem”) o professorado deixou de ter, assim, as responsabilidades sociais do passado, de possuir uma cultura ampla e de assumir a função de “organizá-la” e ensiná-la, educando a seu alunado, para dar prioridade as de “instruir”, “informar”, “aconselhar”, “animar”. (POPKEWITZ, 1994,p.65)

Encontrei em propostas de reformas curriculares nos cursos de licenciaturas analisados, bem como nos relatos durante as entrevistas, a tentativa de reverter essa perda de responsabilidade social e da necessária cultura ampla dos docentes, seja através da inclusão de disciplinas específicas, ou de eixos transversais de conteúdos, ou no caso do Chile, pela proposta de linhas curriculares . Apoiada nessa apreensão da realidade e usando as categorias acima descritas, passo a apresentar a análise dos dados captados.

6.1 As mudanças na UMCE

A reforma, em 1998, das Licenciaturas da UMCE responde ao chamado do Ministério da Educação chileno, a que as diversas instâncias formadoras de professores, tanto públicas quanto privadas, apresentarem projetos, que concorreriam, na modalidade de licitações, a auxílio econômico para sua implantação e desenvolvimento.

A UMCE foi uma das Universidades agraciadas, tendo apresentado ao Ministério da Educação o projeto que denominam ‘Formação Inicial Docente’ (FID), obtendo por ele um financiamento superior a \$ 1.350.000.000 (pesos chilenos), para um período de 4 anos. O projeto implicou uma reforma curricular integral, com participação plena de professores e alunos, buscando aperfeiçoar critérios e aspectos nos quais se evidenciaram faltas e insuficiências nas propostas curriculares anteriores. (RUBILAR S., 1998)

Segundo RUBILAR (1998) esta Universidade vive com limitações orçamentárias e ainda se encontrava, no momento da publicação do documento que estudei, sob vigên-

cia de Estatutos restritivos datados de 1986, com problemas no clima organizacional, o que permitiu apenas avanços parciais sem contudo afetar sua estrutura e funcionamento anacrônicos. O autor descreve como exemplo que apesar do ingresso de professores se dar por concurso público, ainda persistem as incorporações conjunturais, com significativo aumento da porcentagem de pessoal contratado por horas e jornadas.

Ao lado disto, diz RUBILAR, o alinhamento da direção da Instituição aos Ministérios da Educação e do Financiamento terá outros problemas tais como: que ainda faltam instalações adequadas às necessidades acadêmicas; que um número elevado de professores não se dedique com exclusividade à instituição, surgindo problemas éticos; que muitos acadêmicos são contratados exclusivamente para atender às salas de aula, não se dedicando à pesquisa; que a instituição baseia sua filosofia formativa nas questões orçamentárias, induzindo a gestão de autofinanciamento, abandonando “*sua essencial condição de ‘serviço público’.*” (1998, p.46)

A reforma curricular respondeu à proposta do Ministério da Educação (Mineduc), mas em verdade veio como corolário de um trabalho anterior de revisão da formação de professores da UMCE. Afirma o livro “Del Instituto Pedagógico a la UMCE” que

“... as séries de transformações que, no acadêmico e curricular afetaram ao Instituto, foram sempre muito funcionais às mudanças organizacionais, e se concentraram fundamentalmente na permanente pugna entre a ênfase postulada para a ‘formação pedagógica’ e/ou a ‘formação da especialidade’, problema epistemológico-prático não resolvido até hoje”. (p.23)

Já em 1992, sob coordenação da Vice-reitora Profa. Viola Soto, foram elaborados e aplicados novos planos e programas curriculares, com os quais procurou-se implementar um critério epistemológico e de prática interdisciplinar, fundamentado em disciplinas como ‘Sociologia da Educação’ e ‘História da Educação Chilena’. Este plano vigorou de 1992 a 1997, e, embora não suficientemente avaliado, foi substituído no ano de 1998 pelo plano de estudos do já mencionado projeto FID, cuja característica principal é a formação docente na perspectiva também interdisciplinar e sua conexão com a prática.

Em 1994, segundo descrito na justificativa do projeto do FID, iniciou-se na UMCE, uma jornada de estudos que contou com a participação da totalidade da comunidade acadêmica daquela Universidade. Visava estabelecer o papel da instituição no processo de modernização proposto pelo governo. No caso desta investigação, interessa sobre-

maneira a avaliação apresentada no que se refere aos itens discutidos sobre o currículo de formação docente. O documento aponta quatro aspectos a serem repensados, que são:

“- Carência de um processo ou procedimentos técnicos que integrem a formação pedagógica e a formação da especialidade.

- Currículo de formação com um caráter terminal e Carregado de conteúdos e baixa vinculação com a realidade educativa, especialmente nas Carreiras de educação média.

-Uso de metodologia e procedimentos didáticos predominantemente passivos e massivos com baixa integração dos conteúdos curriculares e com alta fragmentação ou atomização deles.

Falta de resposta do currículo de formação para preparar os docentes para exercer em contextos diversos e com alunos de características diferenciadas como para responder com maior pertinência à demanda do Sistema Educacional e de inovação pedagógica com os novos currículos e o desenvolvimento nacional.” (1997, p. 6)

O trabalho de análise da realidade local culminou com um documento chamado Projeto C-1, de 1995, que veio a ser o fundamento da proposta de trabalho mais tarde apresentada ao Ministério da Educação (Mineduc), 1996-7, que levaria à UMCE a receber a ajuda de custo para desenvolver sua reforma.

O ‘Programa de Fortalecimento da Formação Inicial de Docentes’ que sucedeu ao projeto aponta que haveria uma “mudança global” do enfoque da formação docente. Descreve que novas propostas metodológicas seriam desenvolvidas, fazendo uso de recursos tecnológicos visando ao melhoramento do ensino e da aprendizagem (Projeto Inovação, 1997).

A proposta do FID da UMCE descreve o desenvolvimento de uma perspectiva de construção colaborativa do conhecimento, envolvendo tanto os professores da formação da especialidade quanto aos da Formação Profissional Docente com os alunos na análise das práticas pedagógicas. Nesta ótica da colaboração, construção conjunta, poderíamos identificar o projeto como referenciado à racionalidade prática.

É importante, contudo, salientar o contraponto ao discurso oficial deste documento apresentado por um dos professores entrevistados na UMCE; quando questionado acerca da participação dos alunos nestas propostas, diz ele:

" (a participação dos alunos foi) nominalmente, ou seja, liricamente. Porém concretamente até hoje, zero." (LR3)

Quanto à participação dos demais estamentos nesta proposta de mudanças afirma o mesmo professor:

"Há uma série de participações através de uma estrutura que não é participativa, porque é uma estrutura vertical.(...) Porém, na realidade local, há um compromisso com a autoridade, com 'semi-consulta' a nível de professores e autoridades (da Universidade). Sem participação estudantil." (LR3)

Segue afirmando em outro momento da entrevista:

" O professor chileno não está comprometido com uma reforma que lhe foi imposta. Suas matrizes (da proposta) são da Espanha, (...) tem linhas diretrizes muito ambíguas, uma parte de direitos humanos, outra parte a serviço do capitalismo, então o professor não está comprometido. (...) O professor, independente de seu nível de idade, que sempre esteve enclausurado em sua sala de aula, que não tem interesse em compromissos sociais, por que vem o projeto que o obriga a fazer coisas, se ele não muda de atitude, isto (a proposta de inovação) vai-se abaixo." (LR4,5)

Na mesma entrevista ouvi que:

"(...) potencialmente, apesar de tudo, as reformas e o FID é grandioso, é um instrumento tremendo que temos para fazer a mudança, será melhor fazê-la do que não fazê-la." (LR5)

Logo, embora o documento oficial descreva uma tendência ao referencial da racionalidade prática, o material bibliográfico utilizado e as falas analisadas apontam para uma preponderância de ações embasadas em atitudes da "praxe" pedagógica tradicional, estabelecida, de tentativas de solução de problemas educativos através da utilização de teorias diversas, algumas das quais ancoradas em paradigmas conflitantes (Coll, Matu-rana, FREIRE são alguns dos poucos teóricos citados nas entrevistas).

Conforme depoimento de outra entrevista na UMCE:

"... acredito que toda proposta pedagógica, que realmente esteja atendendo não a ideologia, mas ao fenômeno da educação, pode ser assumida por qualquer professor. Cada um lhe dará logo uma direcionalidade, porém se é uma proposta pedagógica, e não ideológica, é sempre aproveitável" (MI9)

Como já situei, a "grosso modo", pode-se afirmar que o documento chileno do projeto FID, ainda que não faça referência teórica explícita, corresponde à proposta do modelo de racionalidade prática, à idéia do "professor investigador", dotado de postura interrogativa e pesquisador de sua própria ação docente.

As discrepâncias acima apontadas entre essa racionalidade prática e os princípios da racionalidade técnica apresentados através dos depoimentos de colegas exemplificam o debate acadêmico atual que tem causado tantas inquietações, e que, aliadas aos aspectos teóricos discutidos nos cursos, acabam por gerar insegurança nos professores formadores. Resulta também de algumas atitudes freqüentemente registradas na década de noventa. Ao lado da busca de novos formatos que possibilitem a participação dos estudantes em seu próprio processo formador, surgem propostas políticas que desrespeitam ou impedem tal possibilidade.

Quanto à presença de teorias contemporâneas na reformulação curricular das licenciaturas, nas entrevistas realizadas na UMCE, enfocando o referencial teórico seguido, somente dois professores indicaram Maturana como ideólogo do trabalho proposto com a reforma FID. Esta situação causou surpresa, uma vez que este pensador, mundialmente citado como criador de uma teoria que pode ter profundas implicações na Educação, é docente contratado pela UMCE, no departamento de Biologia. Logo, seria até uma questão de valorização da "prata da casa". A professora do departamento Pedagógico quando questionada sobre quais autores foram trabalhados na construção do referencial do projeto afirmou:

"Trabalhamos (...) Coll, não me lembro mais de outros. Trabalhamos diversos autores, especificamente estivemos trabalhando com a reforma educacional chilena". (GG 13)

O autor citado, Cesar Coll, tem sido indicado como o idealizador das reformas curriculares implantadas inicialmente na Espanha e subseqüentemente naquela em vigor

nos países da América Latina. Logo, não foi inusitado o fato de haver sido o primeiro nome citado por aquela professora, que contudo enfatizou:

"(...)veja, nós lemos muito de FREIRE. Porém outro que trabalhamos muito é nosso próprio teórico que é Maturana, que tem um trabalho muito interessante. Ele trabalha nesta Universidade. Trabalhamos muito a proposta de Maturana, que é uma proposta de mudança da interação. Para ele a educação é um processo de convivência. E isso nós temos como nosso 'lema'." (GG 13)

Com esta afirmação abre-se o espectro de autores que, de acordo com os entrevistados, serviram de referencial para as mudanças. Mas, volto a sublinhar, estes pensadores da educação não foram citados no próprio projeto FID e tampouco referenciados na maioria das entrevistas.

Quando questionada sobre a base teórica da mudança de currículo afirmou a mesma professora:

"Nós estamos com a teoria sistêmica e estamos trabalhando a proposta humanista e, é claro, trabalhando o construtivismo. Estas são as nossas bases de trabalho." (GG 12)

Evidencia-se na resposta a sobreposição de três paradigmas distintos: o positivista na teoria sistêmica, o humanista acrescidos do construtivista.

Um colega do grupo de pesquisa sobre Educação no Mercosul, ao qual estou ligada, foi lembrado também nesta entrevista quando a professora diz que no próprio departamento encontraram apoio teórico para as mudanças, explicitando: *"tivemos um grande apoio de Rolando PINTO, que já estava nesta mudança, na pesquisa do Mercosul. Ele foi trazendo coisas novas para nós."* (GG 12)⁴⁷

⁴⁷ Efetivamente o prof. PINTO Contreras apresentou em 1994, em Porto Alegre, na UFRGS, um artigo "Formación de Profesores para la Educación Media en Chile: evaluación histórica, realidad y perspectivas", no qual apresentava já as linhas principais do que viria a ser posteriormente a proposta do FID. Neste texto, o autor trabalha com uma bibliografia basicamente nacional, chilena, apresentando ainda um trabalho divulgado pela Unesco e outro no qual o próprio autor analisa a teoria freiriana. Foi possível conhecer, desta forma, um dos esteios sobre o qual o grupo de professores da UMCE iria desenvolver suas discussões e a proposta de modificação curricular das licenciaturas.

Como já referido a discussão das reformas curriculares nas licenciaturas chilenas em função de necessidade de processo de aperfeiçoamento dos docentes estava em andamento, nos primeiros anos da década de 90, nas Universidades daquele país. Quando de minha primeira ida a Santiago para início de coleta de subsídios para esta tese, em 1995, tive acesso aos trabalhos de GYSLING, um Documento de Trabalho, no qual relata as reflexões feitas sobre o aperfeiçoamento docente a partir dos processos de formação inicial. A autora faz um amplo debate sobre a distinção entre formação inicial e aperfeiçoamento docente, enfatizando que a formação inicial tem como característica central a aquisição da identidade profissional. Segundo sublinha GYSLING (1993, p.4,5):

“a formação é um dos fatores que definem a posição da profissão em relação ao resto da sociedade. Enquanto que o aperfeiçoamento é um mecanismo de distinção no interior da profissão.”

Mais adiante a autora descreve os currículos de formação em vigor no início da década de 90 e desenvolve considerações para suplantarem os problemas detectados. Afirma que os currículos apresentavam falta de vinculação na parte de formação teórica com a prática; com débil relação entre a formação disciplinar e pedagógica; também fraca relação entre o processo de formação e o sistema escolar da nação; e o individualismo da formação, sem fomento às atividades em equipe. (GYSLING,1993)

No mesmo documento, descreve o processo de descentralização e massificação que a educação chilena vinha sofrendo nos anos 90, frisando como já referi, ser ela, historicamente e até então, uma educação extremamente centralizada. Frente a este fenômeno novo, a autora sugere que as formações de professores devem levar em consideração as peculiaridades da região na qual estes mesmos vão atuar.

As sugestões que propõe desenvolver serão em bom número atendidas no projeto FID, e sem questionamento, refletem propostas contemporâneas de um currículo crítico de formação de professores. Citarei apenas três, como exemplo desta afirmação:

“1. Metodologias de trabalho em equipe entre os professores

2 Metodologias de sistematização e reflexão sobre as práticas escolares

(...)

8. Metodologias e teorias para tratar o conhecimento como uma construção social histórica e epistemologicamente situada” (1993,p.10)

Ao questionar os professores da UMCE sobre as mudanças que se efetuavam em 1998, ano em que se iniciava a operacionalização do plano pedagógico novo e no qual realizei as entrevistas aqui analisadas, obtive diversas respostas que indicavam a dificuldade encontrada com a modificação de antigas práticas e hábitos, corroborando a visão de entrevistado anteriormente descrita. Afirmou um dos entrevistados:

“... do ponto de vista do que é a possibilidade de uma mudança real, deveríamos começar pela mudança de atitude de todos e para todos, não somente para os professores.” (LR4).

As dificuldades da mudança, uma vez que a prática anterior estava ancorada em uma racionalidade técnica, em modelo de currículo de coleção, são bastante enfatizadas pela colega que afirmou:

“Estamos recém vivendo esta experiência, iniciamos este ano. Já estamos nos encontrando com o problema. Isso significa que nós estávamos acostumados a dispor de nossos horários, a dispor de mais horas. E cada uma de nós, donas de nossas disciplinas, de nossos horários.” (NO 3)

Outra colega assim narrou este processo:

“Há de mudar as cabeças. Aqui é que a mudança verdadeiramente se assume. É uma mudança radical, porque agora há uma integração. Mas, através do plano significa uma verdadeira integração, de todos os professores. Têm que aprender a trabalhar assim e, por outro lado, se produz esta interdisciplinaridade, que antes não havia se dado. Até se podia falar, através de nosso plano. Estes dois conceitos, que nós temos que começar a manejar, estão muito marcados. Agora, como os assumiremos, nos custa.” (NO3-4) (sublinhado meu)

Esta expressão, “nos custa”, foi ouvida inúmeras vezes no decorrer das diversas entrevistas feitas com os professores envolvidos na implementação do projeto FID. In-

dica, com certeza, a dificuldade de romper com décadas de trabalhos individuais, isolados, cada disciplina fechada em si própria, em sua especialidade, características dos currículos tradicionais, da racionalidade técnica.

Na transcrição dessa última fala, pode-se inferir uma velada avaliação do insucesso da Reforma de Planos Curriculares de 1992, quando a entrevistada descreve que os professores não estavam ainda familiarizados com propostas interdisciplinares. Analisei, anteriormente, que justamente este aspecto, a interdisciplinaridade, era uma das características da proposta do currículo que vigorou de 92 a 97, a qual, pelo depoimento e demais informações coletadas, não se concretizou a contento.

Outro aspecto a ressaltar nas modificações da UMCE, em sua caminhada em direção à racionalidade prática, na nova proposta curricular de 1998, relaciona-se a modificação da perspectiva da relação professor – aluno. Foi dito em uma entrevista que:

"(...) estamos construindo a nós mesmos. O grande problema, estamos construindo a nós, os atuais formadores de educadores, para poder construir o novo educador. E isto o aluno sabe. O primeiro compromisso que temos é apresentar ao aluno que isto é um desafio, nós estamos trabalhando de forma diferente. Estamos tentando sair deste verticalismo, autoritarismo, que impõe o professor de disciplina ao aluno, para uma relação horizontal." (G10)

No projeto FID (Formação Inicial Docente) uma das fundamentais modificações em relação as propostas curriculares anteriores reside na concepção de cinco linhas de formação integradas na matriz curricular que são:

- a) linha de formação pessoal cultural
- b) linha de formação profissional docente
- c) linha de formação aplicada
- d) linha de formação da especialidade
- e) linha de formação questionadora ('indagativa')

No projeto da UMCE, a proposição de trabalhar-se de maneira integrada e simultânea cinco linhas de formação do licenciando trata-se de uma utilização da racionalidade prática. Esta proposta, a meu ver, pode ser entendida dentro da perspectiva desta racionalidade porque ao trabalhar as cinco linhas o projeto prevê o fortalecimento, aprofundamento e integração da Formação da Especialidade e da Formação Profissional Docente nas suas relações com a linha de Formação Aplicada. Esta última linha em conjunto com a linha Questionadora têm caráter integrador, gradual; ambas servem como elementos que relacionam teoria e prática educativa na formação inicial. A proposta aponta para uma inserção no processo seqüencial de prática, já a partir do segundo semestre de formação, iniciando-se o aluno com a observação da prática pedagógica indo até a prática autônoma.

O conjunto de linhas de formação Docente, Aplicada e da Especialidade representa 88% do currículo proposto, enquanto que a linha Questionadora 4% e a de Formação Pessoal e Cultural 8%. A proposta do projeto FID, inclui também a perspectiva de objetivos transversais, através dos quais vai se dar a implementação das linhas Questionadora e de Formação Pessoal, reforçadoras do caráter integrador e da característica da racionalidade prática, em oposição às características da racionalidade técnica, que devem ser superadas, explicitadas na justificativa do projeto.

O projeto descreve esta proposta afirmando que o objetivo central orienta-se em fortalecer, aprofundar e integrar a Formação da Especialidade e Profissional Docente em sua relação com a linha de Formação Aplicada, transformada esta última em linha que gravita em torno das demais, completando-as. No projeto sugere-se também uma estrutura transversal às diversas linhas que deve ser fortalecida também nos conteúdos, desenvolvendo o princípio de igualdade de oportunidades, o meio ambiente e de valores, tais temas devem ser registrados nas súmulas e programas de estudo das diferentes matrizes curriculares das Carreiras de pedagogia.

A proposta de uma Linha de Formação Pessoal-Cultural foi pensada no projeto tendo em vista uma das características dos alunos da UMCE: a pontuação relativamente baixa (500 pontos ponderados no Processo de Admissão Nacional) exigida como mínimo para ter acesso às Carreiras pedagógicas, ao lado das provas de seleção específicas desta Universidade. Os candidatos têm, além disso, a possibilidade de pleitear vaga em

até 6 cursos ou Carreiras, como são denominados. Referindo-se a esta baixa qualificação dos ingressantes afirmou o professor de História da Educação entrevistado, situando a opção de magistério por exclusão:

"(...) muita gente nesta Universidade vem porque não sobrou outra Universidade" (H3)

Esta realidade de muitos dos ingressados com uma bastante baixa qualificação, tradução de um cabedal de cultura geral limitado, transforma a Linha de Formação Pessoal-Cultural em uma necessidade. Esta Linha, segundo o projeto, vai ter lugar no decorrer de toda a formação dos futuros professores e

“... opera através de cursos de expressão oral e escrita, um idioma estrangeiro, informática educativa, oficinas de desenvolvimento pessoal e atividades complementares em temas de ciências e tecnologias, artes e humanidades, esportes e recreação, como elementos de motivação para a formação cultural do aluno”.(Projeto, 1997,p.7).

Assim, o projeto procura suprir as dificuldades e carências culturais dos seus alunos, como descrito anteriormente analisadas por POPKEWITZ (1997) quando se referia às exigências atuais da formação docente.

Segundo uma das entrevistadas, os professores em formação terão como missão não somente a transposição didática dos conteúdos das diversas matérias específicas para os quais estão sendo preparados; ao lado disto terão que resolver

"Problemas que as crianças apresentem, que antes eram enviadas aos especialistas, e que agora se espera que o professor resolva. O professor deve conseguir que o aluno aprenda (...) o professor é responsável pelo processo" (G.2)

Ao mesmo tempo que coloca esta perspectiva de “professor integral” responsável máximo dentro do trabalho educativo, a Diretora do Departamento de Formação Pedagógica, aponta para uma visão otimista da proposta de reforma ao afirmar que:

"A proposta do FID que fizemos é de entregar o docente que se necessita no sistema educacional do Chile. Porque o que estávamos preparando era um especialista, que trabalha à antiga, que trabalhava em grandes áreas. O que estamos propondo agora é uma pessoa (...) que saiba trabalhar em

equipe, que tenha uma visão integradora, que tenha o conhecimento das áreas, mas na sua interrelação. Que tenha um espírito questionador, voltado para a pesquisa-ação. Que investigue, faça perguntas e chegue a certas conclusões, de forma mais científica até, o que nós chamamos 'solução de problemas' " (G2)

A entrevista com o Departamento elucida vários pontos a começar pela denominação do projeto -"Formação Inicial Docente"(FID), por este visar a formar a base do educador, sobre a qual o mesmo deverá continuar sua formação, ao longo de toda sua vida profissional. Parte, portanto o projeto, da perspectiva do educador como um eterno aprendiz de sua profissão, e não mais da visão de terminalidade da formação oferecida nos cursos de licenciaturas.

Foram-me explicadas as cinco linhas, já referidas, que devem coexistir na formação dos professores, com a afirmação de que a função do Departamento de Formação Pedagógica é desenvolver uma destas linhas, a de formação profissional, através das disciplinas que denominam 'pedagogizantes'.

A integração dos professores de diferentes formações, dentro daquele Departamento, para desenvolver a nova proposta ocorria a partir da reunião dos trabalhos, dos professores de Psicologia, Filosofia, Antropologia e História da Educação, em uma disciplina única, na qual os alunos interpretavam, com o auxílio destes professores, as Bases da Educação. Nesta perspectiva, os alunos são levados a fazer uma reflexão em um programa de conhecimento pessoal de sua própria realidade.

O trabalho de Práticas Pedagógicas na nova proposta curricular está sendo desenvolvido em quatro etapas ou níveis, seguindo as sugestões apresentadas pelo grupo de PINTO Contreras no documento 'Proposta de Plano Pedagógico'. O primeiro nível apresenta o propósito geral de aproximação de situações reais de contexto da vida escolar. No segundo, procura-se entender a vida escolar e a comunidade educativa através das diferentes instâncias formadoras: os educadores, a direção, os funcionários administrativos ou de serviço, as famílias, os profissionais de apoio a docência. O terceiro nível, de prática pedagógica, caracteriza-se pelo estudo e compreensão da cultura curricular e a maneira de gestioná-la; e, finalmente no quarto nível, introduz-se o estudante na sala

de aula para aplicar, no processo ensino-aprendizagem, o exercício integral da função profissional da docência. (UMCE, 1997)

O novo formato curricular modificou a dinâmica empregada anteriormente no Departamento, pois as turmas de Formação Pedagógica, compartilhadas pelas diferentes Carreiras, passam a ser compostas apenas pelos alunos que vão se formar em determinada área. Com isso, o Pedagógico, necessariamente, deve procurar maior integração com os formadores das especialidades, uma vez que todo fenômeno educativo deve ser analisado à luz das teorias destas áreas. A integração deve ocorrer através da chamada Linha de Aplicação .

"Nós temos as nossas responsabilidades próprias: que o aluno se forme com um olhar psicológico, com um olhar filosófico, com um olhar sociológico para a pedagogia, em experiências com as disciplinas propriamente 'pedagogizantes'; com orientação educativa, planificação curricular, avaliação educacional e projetos educativos. Essas são responsabilidades deste Departamento, e nós temos que oferecê-las a todas as Carreiras, de forma integrada entre nós e os especialistas. Linhas compartilhadas, de forma totalmente integrada: a linha da Educação Aplicada e a de Educação Prática." (G3)

Questionadas a respeito da operacionalização desta integração, as entrevistadas afirmaram que, os professores de Bases da Educação vão a campo com os alunos para observar uma escola. Os alunos levam um guia de observações e são acompanhados por seus professores, tanto aquele que desenvolve sua formação pedagógica quanto o professor da carreira específica.

A preparação desta atividade deve acontecer de forma integrada, entre os professores da área pedagógica e os da especialidade. Para tanto, fez-se necessária uma modificação na carga horária dos docentes. Mas, mais do que aumentar a carga horária, tornou-se premente uma revisão na compreensão dos professores quanto ao trabalhar em conjunto, na perspectiva do que entendo ser característico da racionalidade prática. Como ponderou uma de nossas entrevistadas acerca das dificuldades encontradas nesta mudança de racionalidades:

"Todas os medos que tu podes te imaginar de acontecer, aconteceram. Dificuldades de relacionar-se em equipe, dificuldades acadêmicas. Diferentes tecnologias, diferentes maneiras de relacionar-se com os alunos, tentar compreender a problemática dos alunos(...)." (G5)

Na medida em que nem todos os professores aderiram espontaneamente ao novo projeto, a nova atitude está encontrando resistências; de acordo com a direção do Pedagógico, os professores, que melhor estão se ajustando à proposta, são os professores jovens. Segundo uma das entrevistadas:

"Todos os professores jovens correram a participar, pois precisávamos de um grande número de professores. Os professores jovens, que recém tinham ingressado em nosso sistema, foram os melhores professores. Os outros, que não eram os especialistas (nem psicólogos, nem sociólogos, nem filósofos, nem antropólogos - que são aqueles especialistas que se especializaram em educação) (...) têm trabalhado junto com os alunos. Supervisionado práticas." (G5,6)

A colega volta a enfatizar mais adiante, na entrevista:

"O professor jovem deu muito melhor resultado nesta proposta do que nós, professores que estamos a muitos anos na Carreira de educação superior." (G7)

Na perspectiva de uma diretora de departamento de formação da especialidade obteve uma informação que corrobora o acima descrito. Diz, quando interrogamos sobre as características dos alunos e dos professores:

"É necessário mudar aqueles que os fazem. Temos que começar por mudar a nós mesmos. Não somos jovens, é muito difícil fazer uma mudança. Mas ainda assim, os que estão fazendo a mudança, o estão fazendo bem (PP2)

Mais adiante afirma: *"Porém, quando a gente tratou de trabalhar em 25 anos, 30 anos de outra maneira é difícil. Mas é possível fazer (a mudança)." (PP4)*

Uma dificuldade para organizar as novas práticas trazidas pela reforma curricular, referida à integração dos professores, foi apontada nas entrevistas. Seguramente, para que as modificações aconteçam da maneira planejada, inúmeros encontros e discussões dos professores que atuam com os alunos são necessárias. Afirma a mesma entrevistada, ser um empecilho os professores que formam as equipes de ensino serem de departamentos diferentes (usualmente três da especialidade e três do pedagógico). Sendo muito difícil juntar essas seis pessoas; como não podem perder aulas para fazer as reuniões, os professores não ficam para estes encontros, no caso de já haverem cumprido com sua carga horária obrigatória por contrato. É importante lembrar o afirmado no início deste capítulo, através do testemunho do professor de filosofia, de que muitos professores da UMCE ainda são contratados por tempo parcial.

Outro depoimento acentua essa dificuldade de participação e de envolvimento dos professores, na proposta da mudança curricular:

"(...) nem todos participaram (do planejamento do projeto), alguns nem mesmo dos seminários prévios. (O projeto) começou a se implementar no andamento das coisas. Eu participei. É um problema institucional. Tem gente que nunca está 'liberada', nem nunca vai estar. Estes não têm nenhum compromisso, nem com a reforma. Alguns porque em 2 ou 3 anos já vão se aposentar. (...) O ponto é que muita gente não teve opção. Como a reforma veio 'sobre a marcha' algumas das pessoas nem sabiam do projeto" (H7,8)

Lembro que a implantação completa do projeto levará 10 semestres e teve início em 1998. Mas, é preciso afirmar, que esta experiência inovadora foi, e está sendo uma atividade que merece ser cuidadosamente estudada, uma vez que ilustra os desafios que representam a mudança de racionalidades. Uma sugestão que faço é de continuidade do estudo através da análise da implementação da conjugação de trabalhos que historicamente têm sido isolados, que na racionalidade técnica estão em disciplinas estanques e que na reformulação para uma racionalidade prática são repensados de maneira integrada.

Outro aspecto problemático identificado nas entrevistas refere-se às dificuldades apresentadas pelos alunos, frente a nova proposta de trabalho integrado e integrador. Na opinião das professoras do Pedagógico:

"São alunos jovens, de 17 anos, que estavam acostumados a receber cada disciplina de maneira única. Não estão acostumados a receber as disciplinas de maneira diversa, onde cada professor apresenta problemas para serem resolvidos; onde os professores entregam os elementos para que eles resolvam os problemas (com questionário, ou entrevista ou observação ou referência bibliográfica) procurando solucionar problemas. Professor, então, não dá pronto, mas o grupo tem que resolver." (G5)

Ao analisar da inserção dos alunos na reforma, a professora de Matemática opina: *"O novo plano de estudo abarca toda a universidade (...) parte de que em classe o aluno tem que complementar bastante, com seu trabalho pessoal."* (PP1)

Já o professor de História da Educação pondera:

"Demos uma maior primazia a tudo que seja participação deles (...) Mudamos de uma pedagogia reprodutiva para uma pedagogia de produção, através da oficina (...)" (H.4)

Os aspectos acima revelados permitem afirmar, que a reforma curricular em desenvolvimento a partir do FID chileno, com sua mudança de racionalidade, tem encontrado apoio por parte de participantes, mas também resistências e críticas em sua implementação.

Resistências por parte de professores mais antigos, ou com poucas horas dedicadas àquela Universidade, como apontado por entrevistados. Professores que não se adaptam a nova proposta de trabalhos integrados, que concebem ainda a educação nos moldes da racionalidade técnica, com conceitos fechados, disciplinas estanques. Logo, apresentando dificuldades nesta implementação de modificação da qual pouco participaram na sua idealização e planejamento, mas para a qual são chamados a executar.

Dificuldades e resistências são previsíveis em qualquer processo de mudança na educação de professores, em sua profissionalização. E seguramente só tendem a aumentar quando as mudanças decorrem de uma imposição superior, sem que do processo de pensá-las participem os professores. POPKEWITZ (1991, p.36) alerta que:

“ Para entender a profissionalização do professor, é preciso que na análise se leve em conta o trabalho, a cultura e o poder que se dão na escola e a interação entre as circunstâncias institucionais específicas e as mais gerais da estrutura social”.

No caso dos professores formadores que atuam na UMCE, ainda que situados nos anos noventa, época de intensos debates em muitos países sobre a formação de docentes, creio ainda ser um número minoritário os que se incluem na perspectiva apontada por KINCHELOE, (1997, p.44) ao discutir a idéia da reconceitualização do conhecimento do professor na virada pós-moderna. Descreve o autor:

“Os professores como pesquisadores audaciosamente exigem o direito de participar da produção do conhecimento, enquanto, ao mesmo tempo, conservam sua humildade relativa à natureza do conhecimento como tentativo e provisório. A produção do novo conhecimento, a partir do mundo vivido dos estudantes e dos membros da comunidade da qual fazem parte é muito mais uma parte do esforço pós-moderno para reconstruir a cultura e reconceber o papel da educação em torno de um sistema democrático de sentido”

A permanência de uma visão tradicional entre os professores formadores não nos deve surpreender. O avanço da perspectiva de uma pedagogia progressista, voltada para o desenvolvimento social, baseada na compreensão da provisoriedade dos conhecimentos, relações intra e interpessoais, nas relações pessoais e na autoridade individual, na autonomia consciente, é certamente visível no campo da formação dos profissionais da educação.

Mas ele não deve levar-nos a esquecer a força do discurso tradicional presente na escola, força que advém do caráter basicamente administrativo, gerencial que o orienta, fundamentado na racionalidade técnica ou instrumental.

É o que ressalta POPKEWITZ (1991, p.36) ao discutir a coexistência de duas racionalidade nas instituições formadoras:

“Desde o início do século, dentro dos programas e na dinâmica geral de nossas condições sociais e culturais, os currículos científicos e as idéias pedagógicas progressistas têm mantido contínua interação. Essa tradição pedagógica existe também em relação com ou-

tras tradições radicais, nas quais se fundamenta a educação dos professores. Os professores, e aqueles que os professores preparam, também resistem às práticas coercitivas da vida institucional, de tal forma que é possível todavia acreditar na operatividade da vida humana.”

O projeto FID encontra resistências por parte dos alunos que não estão acostumados a solicitações de participação ativa em sala de aula e fora dela (têm um grande número de horas não presenciais como veremos adiante), educados em currículos da racionalidade técnica, com disciplinas estanques, aulas frontais⁴⁸, hierarquias bem demarcadas, e que se vêm, a partir da implantação do FID, trabalhando de forma integrada com mais de um professor simultaneamente, sendo solicitado a emitir opiniões, construir seu próprio conhecimento.

Há críticas também daqueles que vêm, no projeto de reforma, uma subordinação às propostas governamentais centrais e sugerem que deveria haver, sim, uma nova Reforma Curricular integral, mas com plena participação e cooperação dos professores e dos alunos, aperfeiçoando critérios e aspectos nos quais se façam evidentes deficiências e insuficiências. (RUBILAR S. 1998)

A proposta de RUBILAR, objetivando discutir o devir dos formadores de docentes encontra respaldo nos estudos de KINCHELOE, quando este último argumenta que os educadores pós-modernos, os quais preparam futuros professores, devem recusar-se a fornecer elementos prontos de uma forma genérica de pensamento do professor, aplicável a todos os professores em todos os contextos. Da mesma forma, não devem prometer reduzir a incerteza da profissão através da aplicação de técnicas fixas rápidas.

Este autor afirma:

“A *virada* pós-moderna implica em humildade, em admitir que os educadores dos futuros professores também agonizam com a incertezas que os confundem na prática diária. Mudar isto poderia reverter a *desonestidade da veia modernista da certeza*.” (KINCHELOE, 1997, p.44)

⁴⁸ Termo usado pelos pedagogos chilenos referindo-se às aulas tradicionais em que o professor fica frente aos alunos da classe, ditando conteúdos.

Algumas das “agonizantes incertezas” acima apontadas foram detectadas na análise que fiz das reformas dos currículos das licenciaturas investigadas. Procurarei a seguir descrever, dentro do quadro teórico traçado, as modificações trazidas pela reforma do Projeto FID às grades curriculares das Licenciaturas da UMCE. Focalizo as de Matemática e de Castelhana, bem como a opinião de professores entrevistados sobre esta reforma curricular e sua implantação, objetivando desvelar de forma apropriada as propostas, os acertos, as dúvidas, que o processo desencadeou.

Analisei inicialmente grades dos anos oitenta e noventa e me detive naquelas em vigor em 1997, sem comentá-las neste texto, e desenvolvi as explicações baseadas na grade em implantação a partir da proposta do Projeto FID. Dividi o texto acerca das modificações em grandes tópicos: inicialmente as discussões sobre aquelas compartilhadas por todas as licenciaturas; a seguir as modificações específicas das licenciaturas em Castelhana e em Matemática.

A) Modificações curriculares compartilhadas por todas as Licenciaturas da UMCE:

A1) - nas novas grades curriculares não são mais explicitados quais departamentos oferecem a disciplina descrita, pois o que se propõe é a transdisciplinariedade ou interdisciplinariedade, um claro indicador de uma tendência à racionalidade prática, ou como propõe BERNSTEIN (1974) um currículo baseado em um código de integração; sobre este aspecto aponta uma das entrevistadas, ressaltando dificuldades dos professores formadores, inerentes a esta mudança:

“Há de mudar as cabeças. Aqui, é que a mudança verdadeiramente se assume. É uma mudança radical, porque há uma integração agora. Mas através do plano significa uma verdadeira integração de todos os professores. Têm que aprender a trabalhar assim e por outro lado, se produz essa interdisciplinaridade que antes não se havia dado.” (NO 3-4)

Em outro momento das entrevistas ficou melhor explicitada a dinâmica desta proposta de integração:

"Neste momento temos 3 equipes trabalhando nos primeiros anos. Três equipes de 3 professores cada uma. Muita gente. E resulta que estas 3 equipes, de acordo com a proposta, estão trabalhando as 3. E qual é a proposta? É de que se prepare o trabalho, com os 3 juntos. Deve haver uma proposta comum, que definam um problema em comum para solucionar. E que, neste problema em comum, trabalhem interagindo e diretamente com o aluno, os 3 professores. Existem 3 equipes que estão trabalhando desta maneira.

Esta equipe é formada pela gente que temos ai: orientadores, não sendo psicólogos e por outro lado, gente jovem. Ou sendo filósofo, ou psicólogo, ou sociólogo, tem uma disposição física, orgânica.

Os outros estão trabalhando, fazendo uma proposta comum de problemas, porém cada um trabalha o problema em separado com os alunos. Nesta segunda modalidade se reúnem em uma oficina, definem um problema, porém cada um, em separado, trabalha o problema, independente dos outros dois. Porém integram o problema em uma oficina em comum, compartilhada. Tem dado bons resultados." (G 11)

Nesta perspectiva de integração (um dos pressupostos fundamentais da racionalidade prática na formação de professores) em entrevista com professora de disciplinas da especialidade, obtive declaração reafirmando o aspecto do trabalho conjugado, entre os professores da área de formação pedagógica com os professores da especialidade, de acordo com o projeto FID em implantação:

"Nós estudamos a especialidade aqui. Mas nós não podemos deixar de lado a parte pedagógica; não podemos, se somos professores e está inculcado na nossa formação. Nós também somos formadores, igualmente como os pedagogos. (A diferença é que) somente eles se formam em especialidades. Veja que são ciências da educação, mas nós, da especialida-

de, também aplicamos metodologia, também provocamos esta formação pedagógica em nossos estudantes.

Há uma integração na forma, de tal maneira que, agora temos, dentro do nosso campo de estudo, a prática que se inicia cedo, no 1º nível, 2º nível ..., nossos alunos estão iniciando a prática pedagógica. E, nesta prática pedagógica, intervêm tanto professores de formação pedagógica como deste departamento (departamento de Castelhana)... Isso está inter-relacionado".(NO2)

Para os licenciandos, a proposta tem apresentado algumas dificuldades metodológicas, como já discutido, uma vez que rompe com velhos hábitos de estudos, como enfatizado em uma entrevista:

"(...) alguns alunos disseram que para eles é muito difícil o trabalho; de poder entender a 3 professores que estão trabalhando com eles. Que não tem apontamento nos cadernos, porque não tem nenhum professor que lhes diga o que tem que tomar nota". (G 12)

Um resumo da dinâmica proposta pelo novo currículo da UMCE para a formação inicial de professores foi detalhado em uma das entrevistas. A este se agregam as descrições de dificuldades dos professores com a nova dinâmica de integração, mostrando claramente a passagem da racionalidade técnica em direção à racionalidade prática, lembradas na seguinte fala de uma professora do departamento de pedagógicas:

" Não está sendo fácil. Sabes porque? Porque está faltando, nesta Universidade, uma unidade que visualize de cima esta situação. (...) em relação ao plano antigo, o plano atual dá mais poder a este Departamento de Formação Pedagógica. (...) Existe mais poder, mas não em quantidade de horas, mas sim na forma com que este departamento teve que começar a relacionar-se com os demais departamentos, com as demais instituições formadoras de professores para o ensino médio.

A professora segue afirmando que as unidades eram independentes, que o foco do compromisso da sua unidade estava na formação pedagógica do aluno e não se relacionava, em nada, com a instituição formadora da especialidade do mesmo. Continua sua explanação:

Agora, tem que relacionar-se com a instituição formadora, através de 3 tarefas. Primeira tarefa: não pode trabalhar sua própria linha, se não tem clara a linha de formação da especialidade do aluno Não pode preparar sua proposta programática se não tem claro com que aluno vai trabalhar. Para isso, pelo menos, tem que conhecer a linha curricular deste aluno. Antes, não tínhamos nem idéia que disciplinas, ao mesmo tempo que as nossas disciplinas, se estavam dando em determinada Carreira para o ensino médio.

Segundo a professora, a tarefa daquele Departamento é a de que os alunos saiam fazendo a integração entre o que estão trabalhando ali e os conteúdos da sua especialidade.

Segue o depoimento:

A outra forma de nos relacionarmos com eles é através da Linha de Práticas Aplicadas, que também foi uma invenção nossa. Ao Departamento de Formação Pedagógica se lhe ocorreu de tentar isto. Foi outra tarefa que se 'pôs ao colo'. Isto, nos obrigou a nos relacionarmos também com o professor que coordena esta prática na Carreira, na especialidade. Para fazer esta coordenação com eles, temos que coordenar o tempo em que estão trabalhando com o aluno, no horário em que o Departamento está trabalhando com os alunos. Temos que coordenar, o que eles querem que os alunos irão trabalhar em campo, e nós temos que ver o que nós queremos que o aluno vá trabalhar no campo.

Felizmente, esta linha está sendo vista desde cima, orientada, guiada desde cima, pela Reitoria desta Universidade. A Reitoria assumiu esta responsabilidade, está funcionando muito bem" (G 6-).

Em seguimento à análise das dificuldades desta ruptura de antigos hábitos, trazida pela proposta de integração interdepartamental, vejamos o depoimento de uma professora do Departamento de Castelhana, que:

É uma orientadora que faz os contatos com a Matemática. Nos ajuda a comunicar, tem contato direto com a unidade que é a Pró-reitoria, que está liderando esta coordenação.

Com respeito a esta linha: não tenho muitas informações de como está funcionando a forma de integração entre a Especialidade e a Linha Indagativa. Porque nós temos, neste momento, alguns professores deste Departamento trabalhando nesta linha. Porém, (...), é um e outro (...). Esta é a idéia. Todavia, estamos recém começando. Nos outros Departamentos, devem ter custado tanto a integrar-se aos demais. Porque os Departamentos tinham excelente disposição para a integração, senão que custou a nós mesmos fazer a mudança para a integração. (G 13)

Analisando a maneira como foi implantada a proposta de integração entre as unidades ouvimos a seguinte afirmação:

"Estivemos reunidos uma semana, bem, três dias, todo o dia. Trabalhou-se de forma integrada, em equipes de especialidades diversas, temas que tocavam o projeto. Ademais, se tratou do que consistia, do que se tratava.

Os que estavam mais próximos da formulação do projeto, para eles, era mais fácil pensar o que fazer no seu curso, para se aproximar. Porque como já havíamos ensinado tantos anos, já tínhamos tido a formação pedagógica (tivemos esta formação, porque são professores, todos) não são matemáticos puros, tem formação, todos são professores. Assim, temos que fazer um pouco de esforço, de nossa parte, para fazer a mudança. Temos, então, o trabalho de equipe, integrando, pois temos que compartilhar com os que já trabalharam. O que fizemos foi compartilhar as experiências. Isso igual entre todos, pois ninguém sabe tudo". (PP 5-6)

A2) a carga horária conta, a partir da reforma, com horas presenciais bem como com horas não presenciais; o número de horas presenciais diminuiu, mas o total de horas aumentou com o somatório das horas não presenciais (ex. do 1º semestre da Matemática: eram 32 horas e passam a 47 horas semanais);

Afirma uma professora da Matemática:- " *O novo plano de estudo abarca toda a Universidade; todos tem que entrar neste projeto. Parte de que em classe, o aluno tem que complementar bastante com o seu trabalho pessoal. Não sabemos o que vai acontecer, pois estamos recém no primeiro ano, (...)*" (PP1)

A3) as licenciaturas compartilham disciplinas, ainda que não as salas de aula. Ouvimos em uma das entrevistas que "No plano de 1993, haviam grupos compartilhados, se recebia qualquer tipo de aluno na aula. Agora não. Se trabalha por áreas de aprendizagem. Se trabalha exclusivamente com aqueles que vão se formar para as áreas, por exemplo, educação média da Carreira de castelhana." (G4)

A4) de acordo com o projeto FID, a grade apresenta quatro momentos de práticas, já a partir do segundo semestre; estas práticas já foram detalhadas anteriormente neste trabalho.

A5) como todas as licenciaturas, nos primeiros semestres os alunos têm "Bases da Educação" I e II; esta disciplina apresenta algumas dificuldades, conforme atesta o depoimento de uma professora:

"*Estamos convivendo com os alunos um processo de mudança. Muito difícil, (...). Porque custa a mudar. Para começar precisa-se tomar consciência de que tem que fazer diferente, há que haver uma revisão pessoal. De tal maneira que, no primeiro semestre, nas "Bases da Educação" há um processo de revisão pessoal do aluno e um processo de revisão pessoal do professor. Então, se analisam os dois juntos e aí tivemos muito sucesso com os professores jovens, que rapidamente se propuseram a fazer a mudança. Enquanto que nós, os de idade, nos propomos a fazer a mudança e não a*

alcançamos. E voltamos a insistir na aula discursiva". (G 11)

A6) há um acréscimo na carga presencial da “Prática final” de 16 para 20 horas, além disso acrescentando 10 horas não presenciais;

A7) foi suprimido o “Exame final de titulação”.

A8) os cursos passam a ter duração mínima de 5 anos.

B) Licenciatura de Matemática

B1) o curso de Matemática tem uma disciplina de “Língua Materna Aplicada”, no primeiro semestre; esta disciplina evidencia o cuidado com o nível de desenvolvimento da capacidade comunicativa dos futuros professores, conforme atesta uma entrevistada:

(...) Os alunos gostaram muito, eles gostaram muito desta parte. Eles sentem que é uma necessidade, pois vão ser professores. Há uma especial preocupação com este manejo da língua materna. (...) Agora, que posso lhe dizer, (...), que são somente 2 horas semanais, o que é muito pouco.” (N05)

B2) é oferecida uma disciplina (com carga de apenas 2 horas) para “Idioma estrangeiro instrumental”;

B3) uma inovação nesta licenciatura é a disciplina de 5º semestre “Expressão Vocal e Corporal” com carga 2+1 (presencial e não presencial); uma entrevistada atesta o sucesso destas três propostas acima:

"(...) temos essa especialidade como "Competência comunicativa oral e escrita"; essa linha, que se chama "formação pessoal cultural", está em todos os departamentos. Isso está acontecendo conosco, com os professores que trabalham

e com os que também estão trabalhando diariamente conosco, para realizarmos, em conjunto, o material. (NO5)

B4) as disciplinas específicas trabalhadas no primeiro semestre da grade anterior (Álgebra, Cálculo e Geometria) ganham feições mais gerais: “Matemática Geral” e “Oficina de Matemática”; seu intuito aparece na fala da professora de Matemática entrevistada:

“... as disciplinas que temos agora, no primeiro ano do novo plano: uma se chama Oficina de Matemática, parece muito elementar o nome, mas é onde tratamos de desenvolver o pensamento reflexivo do aluno, através de jogos, resolução de problemas. Não somente uma forma de resolver problemas, mas as muitas formas”. (PP1) Nesta nova perspectiva segue afirmando que:

A coisa mais importante é que os alunos sejam capazes de chegar aos conhecimentos, de ter aprendizagem significativa dos estudantes. Antes, era somente verificar se sabem ou não sabem, e nada mais. Não se conta se realmente aprendeu ou não.

Um trabalho quase como ideal, dos professores, um trabalho individual com o aluno, um trabalho pessoal do aluno. Dar a eles um problema, que eles tentem resolver, trabalhar os conteúdos. E, alguma coisa eles logo conseguem alcançar. (PP3)

B5) a disciplina de “Modelos de Pesquisa” é trabalhada no 2º semestre;

B6) as disciplinas de Psicologia se agrupam no 4º semestre;

B7) partindo do princípio de “dar tempo para o aluno amadurecer” a disciplina de Cálculo é trabalhada a partir do 3º semestre, uma proposta que já revelou sucesso conforme atesta a seguinte fala:

“Assim esperamos, que com esta reforma, com a nova forma de “entregar” o conteúdo, as metodologias que vamos utilizar, nos deixam com mais quantidade de estudantes por aqui. Porque o Cálculo é a disciplina mais difícil em Mate-

mática Em 98, o ingresso foi de 48 alunos e permaneceram 46. Uma única pessoa reprovou em MAT400. Reprovou em matemática, mas não houve um fracasso massivo, como era nos anos anteriores, nos quais, nos primeiros semestres, metade dos alunos reprovavam, porque tinham Cálculo no primeiro semestre. Cálculo I, Álgebra I e Geometria I. O passo do ensino médio para a universidade era muito difícil: introduzi-los no pensamento abstrato da matemática” (PP1)

B8) a disciplina de “Ética do educador” é suprimida;

B9) acontece a fusão das disciplinas “Teoria Curricular” e “Planificação Curricular”, onde cada uma tinha 4 horas, passando a ser oferecida a disciplina “Teoria e Planejamento Curricular” com 6+3 horas;

B10) a eliminação de duas disciplinas: “Orientação educacional” e “Administração da educação” leva-me a questionar se este processo de supressão de noções gerais sobre a instituição escola, que era desenvolvido com os futuros professores das diferentes áreas, estará relacionado à tendência de profissionalização de especialistas em gestão. Pergunto: professor de sala de aula não precisa conhecer, entender de administração ou orientação na escola? Um é o professor da matéria, outro o orientador, um terceiro o gestor?

Por outro lado, já transcrevi uma resposta de uma professora entrevistada, que apontava para a necessidade dos professores chilenos formados pela UMCE serem capazes de exercer estas múltiplas tarefas. Talvez os conteúdos destas duas disciplinas eliminadas devam estar sendo supridos através dos trabalhos das Linhas Integradas de Formação?

B11) na grade anterior havia uma disciplina “Projetos educativos em Matemática” com carga 10. Na grade atual esta disciplina passa a carga (6+8) e acrescentam a disciplina “Projetos educativos” com carga 2+1. A soma das horas presenciais ainda é menor do que a carga da disciplina única da grade anterior;

C) Licenciatura de Castelhana

C1) nos semestre iniciais são introduzidas disciplinas denominadas “Competências”: da comunicação escrita I e II, de comunicação oral, idiomática I, II e III. Como não tive acesso aos conteúdos programáticos das mesmas me vali das entrevistas para esclarecer a dúvida de se as mesmas são disciplinas remediais⁴⁹. A entrevista, com as professoras do departamento de Castelhana indica este caráter, pois atestam, no que se refere aos alunos ingressantes da UMCE que:

"O nível é baixo, o pagamento é baixo e a formação de cultura deles é muito complicada, em sala de aula (...) Aqui, nós temos que fazer um esforço enorme para treiná-los, pois eles vêm de universos culturais também baixos. Suas casas: seus pais têm uma escolaridade mínima. Isso influencia a formação. Afortunadamente, nós temos uma série de recursos; e em contato com os professores e entre eles, afinal, temos mudanças, bem notáveis e que, verdadeiramente, nos satisfazem. Há mudança no aluno, mas é um problema sério que temos.

Primeiro, porque entram os alunos com mais baixa pontuação. Queiramos ou não reconhecer, isto se mede; são provas acadêmicas que medem. É claro, se temos baixa contagens, implica que nós, em nosso primeiro ano, já o vemos convertido em um verdadeiro propedêutico. Começar com alunos: ensinando-lhes a escrever, a ler; ensinar-lhes a entender; essa é a nossa primeira tarefa". (NO 8-9)

C2) nos semestre finais as disciplinas “Competência” em gramática sincrônica, diacrônica I, II e III;

C3) no primeiro semestre é oferecida a disciplina “Educação da Voz”; disciplina de “Expressão teatral” é oferecida no sétimo semestre. Na grade curricular anterior havia a disciplina “Técnica da representação teatral” no 9º semestre; penso que esta disciplina completa a “Educação da Voz” do 1º semestre; vale reler o que escrevi dos depoimentos para a Matemática na questão de formação geral dos alunos.

C4) são eliminados os chamados cursos facultativos, entrando os “Eletivos de formação cultural” nos semestres 6 e 8;

C5) as literaturas têm seu foco aberto, passando de por exemplo “Literatura espanhola medieval” ou “Literatura hispanoamericana” para “Literatura do mundo antigo” e “Literatura do mundo contemporâneo”. Esta modificação, que supõe a fusão dos trabalhos de diversos professores aparece na fala de uma das entrevistadas. Disse ela:

“E agora, se aprofunda uma integração. Na área, sobretudo na Literatura, já não se fala, por exemplo em Literatura Espanhola, em Literatura Chilena, (...) mas sim em 10 horas por semana de Literatura Medieval, do Mundo Antigo, de Literatura do Mundo Moderno. Mas aí trabalham 4 a 5 professores. (...) É uma mudança radical, porque há uma integração agora.” (NO 3)

C6) nesta licenciatura é suprimida a disciplina “Ética do educador” no nível 9; “Latim” igualmente é eliminado;

C7) a desproporção de disciplinas pedagógicas em relação às da especialidade continua muito marcante: em 1992 = 86/198 ou cerca de 1 / 2, todavia, em 1998 com a reforma temos 127/305 ou cerca de 1 / 2,5, logo não aconteceram avanços muito marcantes das disciplinas pedagógicas. Não podemos, no entanto, esquecer do discurso oficial, de que todas as disciplinas irão privilegiar a formação pedagógica. Como bem apontou a professora de Matemática entrevistada “somos todos licenciados”.

Na proposta de BERNSTEIN (1974), de currículo de integração, a divisão entre os dois tipos de formação é apagada. Este currículo seria a culminância de um modelo de racionalidade prática, onde todos seriam formadores pedagógicos. Por outro lado, a mesma professora comenta a distância entre as disciplinas pedagógicas e as da especialidade ainda existentes. Em contrapartida, afirmou uma professora do Departamento de Formação Pedagógica:

“(...)no plano de 98, o trabalho é diferente. Se projeta uma integração numa linha de continuidade entre todas as

⁴⁹ Disciplinas que visam suprir alguma carência de conteúdos dos alunos.

disciplinas entre si, através dos diversos níveis. A proposta implica que o Departamento de Formação Pedagógica trabalhe 8 semestres com os alunos. O mais importante é a proposta de integração numa linha de interdisciplinariedade" (G 1) e segue afirmando que:"(...) nós somos uma destas linhas, a de formação profissional. Temos as disciplinas pedagogizantes. Nós temos as nossas responsabilidades próprias. Que o aluno se forme com um olhar psicológico, com um olhar filosófico, com um olhar sociológico para a pedagogia em experiências com as disciplinas propriamente pedagogizantes: como orientação educativa, planificação curricular, avaliação educacional, projetos educativos. Essas são responsabilidades deste Departamento, e nós temos que oferecê-las a todas as Carreiras, de forma integrada entre nós e as especialidades. Linhas compartilhadas de forma totalmente integrada, a Linha de Educação Aplicada e de Educação Prática." (G 3)

6.2 As modificações na UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, respondendo a um chamamento do Ministério da Educação, apresentou em 1994 um projeto conhecido como Fórum das Licenciaturas. Este recebe o aval oficial e desenvolveu suas atividades nos anos 94 a 98. A proposta ministerial estava ligada às atividades de um projeto de melhoria da qualificação de docentes a qual, por sua vez, derivava do já referido Plano Decenal de Educação (1993).⁵⁰

Os principais tópicos desenvolvidos nesta Universidade pelo Fórum são apresentados no texto “Licenciaturas e Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores” (UFRGS, 1998). Ali está descrito que esta atividade “vem materializando um desafio básico: o de produzir as mudanças paradigmáticas e estruturais” na formação dos licenciandos

A real influência desta atividade, o Fórum, nas mudanças curriculares que estão em andamento na UFRGS foi motivo de minhas indagações através de entrevistas com professores ligados à área das licenciaturas em análise, conversas, leituras, bem como através do convívio com alunos destes cursos. Os depoimentos, muitos deles informais, não indicaram que os princípios norteadores descritos no texto tenham sido efetivamente incorporados ao cotidiano das aulas destes cursos.

É bem verdade que ocorreram alterações curriculares em diversas licenciaturas nos últimos anos, conforme demonstra esta investigação. Contudo, como aponto a seguir, e atesta a tese de CARNEIRO (1999), as alterações são mais movimentos internos, autônomos, ligados a grupos determinados de docentes, do que frutos de um debate maior, integrador de todos os Departamentos envolvidos na formação de professores para a Educação Básica. Esta constatação é reafirmada pela entrevista com o diretor do Instituto de Matemática da UFRGS (em 1999), quando declarou, ao se referir às modifi-

⁵⁰ Em diversos momentos da história das Licenciaturas da UFRGS ocorreram movimentos de repensar o papel da formação pedagógica, conforme atestam os trabalhos de Marques et al. (1974) e Franco (1993)

cações da licenciatura naquela instituição, lideradas por um número reduzido de professores:

"(...)eu me lembro que esse grupo, inicialmente, era minoritário até, aos pouquinhos ele foi conseguindo a aceitação dos demais, conquistando os espaços". (AT 5)

Esta conquista é evidenciada, em breve artigo de Blumenthal (1996), ao refletir sobre as propostas de modificações em curso na licenciatura de Matemática, nos meados dos anos 90, afirmando:

"A qualidade do ensino não se baseia na troca de disciplinas ou na mudança de carga horária, mas sim, na mudança da mentalidade de quem está envolvido na formação de professores. O professor do Curso de Licenciatura tem que ter bem claro para si que tipo de aluno ele tem e que tipo de professor ele quer formar." (1996, p.1)

Tive oportunidade de assistir a alguns encontros do Fórum das Licenciaturas; efetivamente, aqueles professores os quais, de modo constante, participaram das atividades, representam uma parcela que se enquadra no descrito pelo texto do Fórum como partícipes de uma

"...Universidade (que) assumisse, na discussão das Novas Diretrizes Curriculares, uma atitude de crítica e de resistência às atuais políticas sociais e educacionais que buscam introduzir mudanças abruptas, com sérios riscos à formação e à Carreira do magistério para a educação básica no país".(UFRGS,1998)

Todavia, estes professores representam uma pequena parcela. E os demais?

Bem, os demais professores podem refletir o escutado de uma entrevistada a qual declarava que, em seu Instituto, estava-se pensando como "adaptar", ao currículo já estabelecido, as 300 horas de práticas pedagógicas, exigidas pela Lei 9394/96. Esta afirmação veio reforçar a compreensão de que existe um movimento, naquela unidade, ainda que não organizado, de manutenção do 'status quo'; significa preferencialmente não repensar, não mudar o currículo instituído. Encontrei nesta entrevista uma ilustração para a análise que fiz de uma praxe estabelecida, onde os membros de uma comunidade educacional, se por alguma razão instados a apresentar modificações curriculares, as farão baseados nas construções tradicionais fundamentadas na prática cotidiana da sala de aula. Em contraste com esta posição, o texto da Universidade afirma que devemos rejeitar o atual paradigma de formação de professores.

A questão que apresento, decorrente da constatação acima, refere-se a dúvida em relação à capacidade transformadora das ações de movimentos como o Fórum das Licenciaturas. Se, após cinco anos de debates e oportunidades para reflexões, dentro do próprio âmbito da Universidade, ainda atuam professores em cargos de destaque que reafirmam a antiga estrutura, qual o efeito do Fórum?

Através das idéias reveladas naquela entrevista não foi possível apontar atitude de crítica às políticas impostas pelo governo. Houve expressão de crítica em relação a “proposta de incorporação” das 300 horas, mas sem oferecer maior resistência, uma parca resistência sem reflexos ao novo.

O texto do Fórum (UFRGS,1998) indica diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica, dentro de perspectiva atualizada dos debates acadêmicos sobre Educação. Enfatiza a questão da formação docente como um campo de diálogo entre múltiplas disciplinas e saberes; a necessidade de uma formação pedagógica expandida no correr de toda formação. Descreve a necessária mudança de paradigma, em direção ao de uma auto-formação participada, com as práticas pedagógicas em redes, orientando-se pela proposta de articulação entre teoria e prática. Não deixa de indicar a necessária formação do licenciando na perspectiva de auto-reflexão, sobre suas próprias experiências e vivências educacionais, e da formação, apontando o objetivo do fortalecimento de poder do licenciando enquanto agente social, para contribuir nas mudanças sócio-culturais em emergência, no seu tempo e espaço vividos.

Esta proposta de diretrizes curriculares para as licenciaturas da UFRGS é, sem dúvidas, fruto de reflexão de professores progressistas da Instituição, porém, ousar afirmar, não reflete a postura de número muito expressivo do professorado formador dos futuros educadores. Volto a questionar, o que mais deveria se fazer para mudar o “status quo” ?

No intuito de analisar as reformas curriculares desenvolvidas na última década procurei uma maneira de abordá-las nos cursos de Licenciatura. Analisei comparativamente propostas curriculares diversas, através da leitura de grades curriculares, disciplinas e súmulas, de um mesmo curso em diversos tempos históricos. A seguir, descreverei e comentarei as diferenças mais marcantes encontradas nesta perspectiva, a partir de grades em vigor no início dos anos 90 e as reformulações curriculares que sofreram em

meados da mesma década os cursos de Licenciaturas em Matemática e Letras - Português e Literatura Portuguesa- da UFRGS.

Da mesma maneira que apresentei o caso chileno, dividi a seção em tópicos, analisando inicialmente as disciplinas compartilhadas por todos os cursos de Licenciatura e posteriormente a do Instituto de Matemática e a do Instituto de Letras, objetos desta investigação.

A) Modificações curriculares compartilhadas pelas Licenciaturas da UFRGS:

A Faculdade de Educação desta Universidade oferece quatro disciplinas de formação pedagógica, que são obrigatórias e comuns às diferentes licenciaturas. Ao lado destas, desenvolve as Práticas de Ensino, que são individualizadas para cada uma das ênfases dos cursos de Licenciaturas e disciplinas, por exemplo “Didática para Matemática”, que são exclusivas de um curso. Inicialmente, desenvolvo as reflexões suscitadas pelas modificações nas símulas das disciplinas comuns às Licenciaturas:

A1) as disciplinas obrigatórias das Licenciaturas oferecidas pela Faculdade de Educação são Psicologia da Educação A e B, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus.⁵¹

A2) fazendo a comparação entre as símulas apresentadas em 1990 e as de 1998, lê-se que as psicologias (EDU 135 e 136 – EDU 01135-01136) bem como a Estrutura e Funcionamento (EDU 329 – EDU 03329) não sofreram nenhuma alteração, permanecendo exatamente as mesmas propostas.

A3) por sua vez a Didática Geral (EDU 261 – EDU 02261) sofre uma transformação no sentido de torná-la mais abrangente, englobando a perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do Conhecimento em suas aulas. Reflete as discussões que a área realizou no decorrer das duas últimas décadas.

⁵¹ Em 1999, esta disciplina sofre uma re-estruturação e passa a se chamar Organização da Educação Brasileira.

A4) em todos os currículos da UFRGS é mudada a denominação de ‘matrícula’ para ‘etapa’ para cada período da divisão curricular; evidencia-se a questão de que, um expressivo número de alunos desta Universidade, realiza mais do que uma matrícula para vencer uma etapa de sua formação. Logo, o aluno não está na matrícula 5, por exemplo, mas estuda na etapa 5.

B) Licenciatura em Matemática:

B1) Estudos de Problemas Brasileiros –EPB- é eliminada, de acordo com legislação federal, que encerra a obrigatoriedade desta disciplina, resquício do período militar no país. A disciplina era trabalhada por HUM⁵² e nas sua súmula havia a proposta de uma introdução doutrinária, onde se abordaria o desenvolvimento integral e a questão da segurança nacional, além de outros tópicos referentes às tradições nacionais, valores, etc. Na etapa correspondente, a 02, inicia-se o trabalho de EDU⁵³, com a disciplina “Educação Matemática no Brasil”, que aponta para a nova proposta: em período inicial da formação, principiar com o aluno a reflexão de ‘pensar como professor de Matemática’;

B2) a disciplina de computação ganha também especificidade voltada para a docência; na etapa 01 é trabalhada pela MAT⁵⁴, com o nome de “Computação Matemática Elementar I”, e esta disciplina terá seu seguimento II, somente na etapa 07. Por sua vez, os alunos terão aulas com a INFO⁵⁵, com “Introdução à Computação”, na etapa 02, disciplina já oferecida no currículo anterior;

B3) o contato dos licenciandos de Matemática com as disciplinas da ARQ⁵⁶, “Desenho geométrico” e “Geometria Descritiva”, muda do final do curso, para o início da formação, na etapa 02;

⁵² HUM – sigla que representa disciplinas desenvolvidas pelo Instituto de Ciências Humanas

⁵³ EDU - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pela Faculdade de Educação

⁵⁴ MAT - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pelo Instituto de Matemática

⁵⁵ INFO - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pelo Instituto de Informática

⁵⁶ ARQ - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pela Faculdade de Arquitetura

B4) há uma pequena alteração no período de trabalho da disciplina de “Cálculo” (por muitos considerada o “terror” da formação, ver depoimento da professora chilena de Matemática), quando esta passa da 2^a para a 3^a e 4^a etapas, ganhando em especificidade, com a denominação de “Cálc. Geometria Analítica I e II”, 6 créditos cada, acrescidas de mais 4 créditos em “Cálculo Numérico” na etapa 03. Na grade curricular anterior, eram, ao todo, 16 créditos;

B5) dentro do princípio de mais precocemente iniciar a formação docente, as disciplinas de Psicologia, dadas pela HUM passam da etapa 05 e 06 para as etapas 03 e 04; todavia, ainda que trabalhada em etapa mais inicial, a súmula destas disciplinas continua absolutamente a mesma;

B6) mais uma vez, dentro do princípio acima apontado, vemos que muda o desenvolvimento do licenciando: este passa a se “ver” professor através das disciplinas que preparam para o magistério a partir da terceira etapa, quando iniciam a disciplina “Ensino Aprendizagem Matemática Elementar”, que tem duração de 4 semestres, trabalhada pela MAT, bem como dois semestres de “Projeto Ensino e Redação Matemática”;

B7) as disciplinas “Ensino-aprendizagem de Matemática Elementar”, I a IV, permanecem com as súmulas praticamente inalteradas, desde 1987, da mesma forma que a disciplina “Laboratório de Ensino de Matemática Elementar” I e II;

B8) não são detectadas mudanças aparentes no “Laboratório de Ensino”, através da leitura de suas súmulas, que continuam idênticas nas duas grades curriculares em análise; esta disciplina faz parte da segunda metade da formação dos licenciandos;

B9) é interessante analisar a posição da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus” na grade curricular; no currículo antigo estava localizada no penúltimo semestre, e na nova estrutura curricular passa a ser parte da 8^a etapa, ou seja ao final do curso. Em minha perspectiva (sou professora desta disciplina), esta disciplina, pelos conteúdos que se propõe a desenvolver, refletindo sobre o sistema educacional nacional, estaria melhor enquadrada em etapa inicial dos cursos de licenciatura, no período de desenvolvimento dos fundamentos da formação do professor;

B10) ao final do curso, a oferta de “História da Matemática” no lugar de uma disciplina que se denominava “Evolução do Pensamento Matemático”. Aqui, a partir da

leitura de sua súmula, apresento a mesma perspectiva de estranhamento de uma disciplina que acredito ser fundamento, localizada em etapa adiantada da formação;

B11) ao final do curso a disciplina “Tópicos de Matemática Superior” veio a substituir “Geometria Superior”, com a mesma carga horária, mas com conteúdos diversos;

B12) um significativo avanço na formação de professores foi dado pela Matemática ao dobrar a carga horária de “Prática de Ensino”, nas etapas finais, cada uma com carga 6;

B13) quanto a carga de disciplinas obrigatórias e optativas, eletivas, houve uma flexibilização na formação; o currículo trabalhado no início dos anos 90 traçava um perfil “padrão”, obrigando a todos os alunos a cursarem os mesmo 183 créditos, enquanto que no currículo atual encontram-se 8 créditos que são facultativos. As opções são oferecidas pela EDU, com 6 disciplinas; FIS⁵⁷ com 3 e 6 da própria MAT. O número de créditos exigidos para completar o curso diminuiu para 177, sendo 167 obrigatórios, 2 da educação física e os 8 acima citados opcionais.

Analisando de maneira resumida, é possível apontar que, a reforma do curso de Matemática, em suas Licenciaturas, deu-se tanto na perspectiva de mais precocemente iniciar com os alunos a discussão da especificidade da profissão, quanto de oportunizar um maior contato com a experiência de ensino ao dobrar a carga de Práticas. Isto é, em princípio o licenciando de Matemática termina seu curso mais “professor de Matemática” do que apenas um “especialista em Matemática” que ensina o que sabe, indicando em sua nova estruturação uma caminhada rumo à proposta da racionalidade prática pois, conforme atesta Blumenthal:

“Desde o primeiro dia de aula, o aluno deve ‘sentir’ que está pertencendo a um Curso de Licenciatura – um curso que visa a formar professores.” (1996 p.2)

C) Licenciatura em Letras – Português e Literatura Portuguesa

⁵⁷ FIS - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pelo Instituto de Física

C1) com a proposta de modificação curricular, LET⁵⁸ assume todas as disciplinas, com exceção das EDU, afastando as HUM, que eram alternativas da matrícula 1, da mesma forma que as obrigatórias na matrícula 2. Em minha perspectiva, esta é uma visão sectária da formação, pela qual são negligenciadas, ou ignoradas, as propostas contemporâneas de integração de diferentes áreas na formação de professores. Faço esta afirmativa baseada no relato de uma das professoras entrevistadas, a qual declarou que as HUM não responderam ao critério de base de formação cultural esperado pelo currículo anterior. Logo, os professores da LET, quando surgiu a oportunidade de reforma, suprimiram aquelas disciplinas, e ocuparam o espaço com disciplinas do próprio Instituto de Letras. Tornaram obrigatória a disciplina “Panorama Cultural da Literatura Brasileira I e II” (com 4 créditos cada). Conforme uma professora entrevistada:

"(...) a tentativa foi de melhorar a formação, de melhorar a entrada do aluno, (...), Nos preocupamos muito em fazer disciplinas de formação geral; uma formação geral não em 'metodologia científica' ou 'filosofia da ciência', mas com disciplinas gerais, dentro do currículo. Que ele tivesse esse leque mais aberto; acho que isso foi uma idéia interessante, porque ele poderia abrir mais a cabeça quando entrasse, e depois entraria na especificidade, uma parte da Língua Portuguesa (...) com essa visão mais geral de texto(...)". (ML 9,10)

C2) todos os currículos do início dos anos 90 apresentam ainda os resquícios do período militar, da reforma de 1968, com EPB I e II, acrescidos de 2 semestres de Educação Física. No currículo pós reforma de 95 a prática desportiva diminui para 1 semestre e EPB é abolida, como já comentado no caso da Licenciatura de Matemática;

C3) houve variação no número de créditos, aumentando de 180 para 196, sendo que os eletivos/opcionais passaram de 16 para 20, o que faz crescer, um pouco, a proporção dos mesmos na formação total; diminui o leque de disciplinas opcionais ofereci-

⁵⁸ LET - sigla que representa disciplinas desenvolvidas pelo Instituto de Letras

das; nas etapas 05 e 06 o aluno escolhe entre disciplinas alternativas, flexibilidade que já acontecia em currículos anteriores;

C4) nas falas dos entrevistados aparece a questão do professor pesquisador, mas a disciplina “Metodologia científica” que era uma obrigatória/alternativa passa para a lista das eletivas/facultativas, daí uma questão possível de ser apresentada: sobre que bases serão construídas a pesquisa, a reflexão? Serão eliminadas da formação dos futuros professores, justamente quando, nas discussões acadêmicas, é afirmada a necessidade de um conhecimento questionador, que procura entender mais criticamente a si mesmo e a sua relação com a sociedade (KINCHELOE, 1997);

C5) há um pequeno avanço nas disciplinas pedagógicas, que passam para uma etapa mais inicial, o que apresenta a vantagem de começar mais cedo as discussões das questões referentes à escola. Todavia, ainda assim, são apresentadas ao final da primeira metade do curso;

C6) todos os alunos, independentemente da habilitação escolhida, no currículo atual, cursam a mesma grade até a etapa 04, havendo a diferenciação a partir da etapa 05. Logo, existe uma base geral comum;

C7) uma disciplina opcional, “Dicção”, é suprimida;

C8) a disciplina “Conteúdos Programáticos da Língua Portuguesa”, desenvolvida pelos docentes do Instituto de Letras, presente nas duas grades analisadas, é disciplina de formação pedagógica. Segundo a súmula: desenvolve tópicos referentes à relação língua-ensino, com os pressupostos básicos para a formulação de programas de língua portuguesa, dentro de uma visão crítica de programas de I e II graus;

C9) a “Prática de Ensino” que era trabalhada em um único semestre passa a ser desenvolvida nos dois últimos semestres; o primeiro, voltada às séries do antigo I grau, o atual fundamental e no outro semestre voltada ao II grau, o ensino médio. Porém, a carga horária não dobra; passa de 6 créditos para 8 (4+4) . Na prática de Ensino em Português (EDU 224 – EDU 02802 e 02803) as súmulas, no sentido inverso do ocorrido com a Didática Geral, sofrem um enxugamento. Apresentam, apenas, que será a disciplina de integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no I grau e na segunda prática com o II grau.

Pelo descrito em entrevista, durante as discussões que precederam a reforma do currículo da Licenciatura em Letras, a questão da prática foi extensamente debatida. Disse uma professora daquela unidade, resumindo os aspectos que acima descrevi:

"(...) nas discussões sobre a questões do currículo, (...) reuniões(...), o que aparecia (era a) necessidade de reformulação de um currículo que combine Teoria e Prática, e que leve em conta a realidade do mercado do trabalho, as necessidades de formulação dos princípios compatíveis com esta realidade. Necessidade de melhorar a formação cultural do educando, criação de um básico geral, de eixo comum, para aprimorar a formação do aluno." (ML5)

E, conforme atesta outra professora entrevistada, o resultado das discussões, concretizadas na reforma, efetivou-se na idéia de que o aluno, formado naquela Licenciatura, está sendo preparado para ser um professor e:

"(...) para ser um bom cidadão, alguém que sabe se adequar a realidade que vai encontrar: escola pública, escola precária. Se doar desta forma, ser produtivo. Enfrentar as adversidades, saber ousar, mesmo com as dificuldades que vai encontrar. Encontrar forças e essas forças, (...), pela convicção que tem de ser solidário com o próximo, (...).

Então, esta visão social é bem presente aqui no nosso currículo, na cabeça dos professores; tentamos equilibrar, na medida do possível, com uma exigência teórica também bem acentuada, (...)".(MC3)

7 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE COMPARAÇÕES ORIUNDAS DA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA COM A PESQUISA.

Seguindo os passos do método comparativo tracei para esta investigação quadros nos quais são comparados diversos aspectos levantados nos dados anteriormente descritos. Inicialmente apresento uma análise que denomino qualitativa, em oposição aos dados numéricos, quantitativos, expostos nos demais. Alguns quadros são meramente ilustrativos, os dados “falando” por si mesmos, enquanto em outros exploro mais detalhadamente as comparações estabelecidas.

Quadros comparativos UFRGS/ UMCE - reforma curricular

Quadro 1

Análise qualitativa

UFRGS	UMCE
chamado do Ministério da Educação brasileiro, em 1994 – Fórum das Licenciaturas – desenvolveu suas atividades nos anos 94 a 98	chamado do Ministério da Educação chileno, em 1998 reforma todas Licenciaturas – projeto FID
Fórum- um desafio básico: o de produzir as mudanças paradigmáticas e estruturais na formação dos licenciandos (Let.) necessidade de reformulação de um currículo que combine Teoria e Prática, e que leve em conta a realidade do mercado do trabalho, as necessidades de formulação dos princípios compatíveis com esta realidade.	Projeto FID: formação docente interdisciplinar e sua conexão com a prática
alterações curriculares em diversas licenciaturas -são mais movimentos internos, ligados a grupos determinados de docentes	1994- jornada de estudos, com a participação da comunidade acadêmica – estabelecer o papel da instituição no processo de modernização proposto pelo governo.

UFRGS	UMCE
<p>Mat.: inicialmente grupo minoritário de professores</p> <p>Let.: participação efetiva dos alunos</p>	<p>os alunos não participam e a estrutura é verticalizada</p>
<p>mudanças parciais- fundamentalmente voltadas à especialidade</p>	<p>mudança radical- há uma integração do trabalho dos professores das diferentes áreas de formação</p>
<p>Didática Geral (EDU261–EDU02261) sofre uma transformação no sentido de torná-la mais abrangente, englobando a perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do Conhecimento em suas discussões</p>	<p>cinco linhas de formação integradas no currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Linha de formação pessoal cultural b) Linha de formação profissional docente c) Linha de formação aplicada d) Linha de formação da especialidade e) Linha de formação questionadora ('indagativa')
<p>Característica dos alunos da UFRGS: baixo rendimento no concurso vestibular, expresso nos números do argumento mínimo (Let) Necessidade de melhorar a formação cultural do educando, criação de uma formação básica geral, de eixo comum, para aprimorar a formação do aluno.”</p>	<p>Características dos alunos da UMCE: a pontuação relativamente baixa (500 pontos ponderados no Processo de Admissão Nacional) exigida como mínimo</p> <p>Criação da linha de formação pessoal cultural</p>
<p>Realimentação permanente através de contato com pesquisas e experiências da área de Educ. Mat. (Prof. prático-reflexivo)</p>	<p>Perspectiva do educador como um eterno aprendiz de sua profissão</p>
	<p>em classe, o aluno precisa complementar bastante, com seu trabalho pessoal; participação ativa dos alunos na formação</p>
<p>MAT: licenciando passa a se “ver” professor a partir da terceira etapa, “Ensino Aprendizagem Matemática Elementar”, “Projeto Ensino e Redação Matemática”</p>	<p>FID: a grade apresenta quatro momentos de práticas, já a partir do segundo semestre</p>

Quadro 2

Análise quantitativa currículo - Pedagogia Castelhana 98

UMCE

Licenciatura em Educação com Menção em Castelhana e Pedagogia em Castelhana - de acordo com o projeto FID (Formação Inicial Docente)

Semestre	Pedagógicas	Especialidade	Geral
1	9	44	0
2	15	36	0
3	12	36	3
4	15	35	0
5	14	36	0
6	12	36	3
7	9	46	0
8	11	36	4
9/10	30	0	0
Total	127	305	10

Obs. O critério de classificação foi estabelecido pelo nome da disciplina, levando em consideração que pedagógicas são as disciplinas cujo nome se refere especificamente a esta parte da formação, as quais são compartilhadas por mais de uma grade curricular de licenciaturas diversas. A carga horária considerada foi a soma da carga presencial com a de educação não presencial.

Quadro 3

Análise quantitativa currículo - Pedagogia Matemática 98 UMCE
 Licenciatura em Educação Matemática e Pedagogia em Matemática - de acordo com o
 projeto FID (Formação Inicial Docente)

Semestre	Pedagógicas	Especialidade	Geral
1	9	34	4
2	16	24	6
3	15	32	0
4	20	26	0
5	15	32	4
6	20	24	4
7	21	24	0
8	15	30	3
9/10	30		
Total	161	226	21

Obs. O critério de classificação foi estabelecido pelo nome da disciplina, levando em consideração que pedagógicas são as disciplinas cujo nome se refere especificamente a esta parte da formação e que são compartilhadas por mais de uma grade curricular de licenciaturas diversas. A carga horária considerada foi a soma da carga presencial com a de educação não presencial.

Quadro 4

Análise quantitativa currículo – Licenciatura em Letras 97 UFRGS
 Licenciatura em Letras, habilitação Português e Literatura Portuguesa
 (Plano 97)

Etapa	Pedagógicas	Especialidade	Geral
1	0	19	2
2	0	24	0
3	0	25	0
4	8	16	0
5	4	28	0
6	6	24	0
7	4	6	0
8	4	6	0
Total	26	148	2

Número Total de créditos 196

Número de Créditos Obrigatórios 174 + 002 referentes à prática desportiva

Número de Créditos Eletivos 020

obs.: Grupos de obrigatórias-Alternativas

Grupo I – Etapa 5 – 16 créditos

Grupo II – Etapa 6 – 12 créditos

Quadro 5
Análise quantitativa currículo – Licenciatura em Matemática 97
UFRGS

Etapa	Pedagógicas	Especialidade	Geral
1	0	16	2
2	4	8	7
3	4	6+14	0
4	0	6+10	4
5	6	10+4	6
6	0	10+10	6
7	6	12	0
8	10	8	0
Total	30	114	25

Número Total de créditos 177

Número de Créditos Obrigatórios 167 + 002 referentes à prática desportiva

Número de Créditos Eletivos 008

Obs.: Na tabela da Matemática espelha-se a reforma curricular, quando algumas disciplinas cruzam as fronteiras entre o pedagógico e a especialidade. Estão marcadas com um sinal + no somatório dos créditos.

Quadro 6

Análise comparativa quantitativa currículo – Licenciatura em Letras 97 UFRGS e
Pedagogia em Castelhana 98 UMCE

UFRGS				UMCE		
Sem/ etapa	Pedag.	Espec.	Geral	Pedag.	Espec.	Geral
1	0	19	2	9	44	0
2	0	24	0	15	36	0
3	0	25	0	12	36	3
4	8	16	0	15	35	0
5	4	28	0	14	36	0
6	6	24	0	12	36	3
7	4	6	0	9	46	0
8	4	6	0	11	36	4
9/10				30	0	0
Total	26	148	2	127	305	10

Ao analisar o quadro acima, faz-se necessário, inicialmente, lembrar de dois fatores fundamentais de diferença entre os números expostos. A carga horária da UFRGS representa as horas aula presenciais de contato professor/aluno, enquanto que a grade curricular da UMCE espelha o conjunto de horas presenciais acrescidas às horas não presenciais da nova grade curricular.

O que quero destacar, porém são outros aspectos:

- 1) o curso da UMCE tem mais longa duração; em verdade, o limite mínimo para a conclusão do curso para a formação de professor licenciado em língua materna na UFRGS é de 4 anos, sendo que, para os alunos chilenos é de 5 anos;
- 2) já no primeiro semestre o currículo chileno apresenta aproximadamente 2/10 da carga horária voltada para a formação pedagógica dos alunos;

- 3) no primeiro semestre brasileiro (etapa 01) analisado, 9/10 se referem à especialidade, enquanto que a formação geral corresponde à Prática Desportiva, obrigatória por lei federal;
- 4) no segundo semestre, o grupo brasileiro segue com ênfase total na especialidade, ao tempo em que, os chilenos, aumentam a proporção da carga horária da formação pedagógica em relação à formação da especialidade: aproximadamente 3/10 são para a especialidade;
- 5) o terceiro semestre segue absolutamente voltado à especialidade na proposta da UFRGS, enquanto que na UMCE as proporções seguem aproximadamente as do período anterior;
- 6) é no quarto semestre que os alunos da universidade brasileira terão por primeira vez, segundo a proposta oficial, 1/3 de sua carga horária voltada para a formação pedagógica, carga esta que apresenta correspondência para o mesmo período na formação da UMCE;
- 7) na 5^a etapa brasileira, diminui novamente, de forma sensível, a proposta de formação pedagógica enquanto que, os alunos chilenos, seguem na proporcionalidade dos semestres anteriores; todavia, é necessário mencionar, que o curso de Letras da UFRGS, oferece uma disciplina obrigatória, trabalhada pelos professores daquele Instituto, na qual se desenvolve, segundo a súmula, a formação para o ensino da língua materna. Logo, ainda que classificada como da especialidade não pode ser negada sua característica pedagógica;
- 8) no sexto semestre de formação, os alunos da UFRGS, trabalham 1/5 de seu tempo na formação pedagógica. Isto representa o período no qual, de acordo com a grade curricular, temos a maior ênfase nesta formação, diretamente ligada à faculdade de Educação da Universidade; na UMCE, os alunos têm, além da formação pedagógica e da especialidade, uma disciplina de cunho de formação geral. Estas disciplinas estão distribuídas na proporção de peso na carga horária de 1/4/12, sendo 1 a geral, 4 a pedagógica e 12 a especialidade;
- 9) na etapa 7, da Letras da UFRGS, novamente encontramos uma disciplina que, pelo título, aponta para a formação pedagógica. Todavia, a súmula indica ser

mais uma reflexão da especialidade; portanto a inclusão da mesma na categoria especialidade, ficando na pedagógica somente a carga dedicada ao primeiro estágio; na UMCE a formação enfatiza a especialidade;

- 10) na última etapa dos licenciandos brasileiros, novamente a ênfase na especialidade, com a parte pedagógica dedicada ao segundo e último estágio; na UMCE, os alunos seguem sua formação na proporcionalidade semelhante ao 6º semestre;
- 11) finalmente, os dois semestres que os alunos chilenos têm a mais na proposta curricular em relação aos brasileiros, são dedicados integralmente às práticas pedagógicas e suas reflexões, no que denominam de “Atividades de Titulação”;

12) o aspecto que entendo ser de maior relevância neste quadro comparativo, encontra-se nos dados da linha final do mesmo: a proporcionalidade entre os três aspectos analisados no que diz respeito ao somatório total. É marcante a diferença, nas proporções da oferta de carga horária entre disciplinas da especialidade e da formação pedagógica, entre as duas universidades em análise, quando nos reportamos à formação de professores para o ensino de língua materna. Na UFRGS, o peso da formação pedagógica representa aproximadamente 20% da carga total da licenciatura de Letras; por sua vez na UMCE, as disciplinas ocupam cerca de 30% da carga horária. Ao lado disto, conforme já apontado anteriormente, a distribuição das disciplinas pedagógicas, na grade, também difere de maneira significativa quando comparamos os dois cursos de Letras: no Brasil, somente após a etapa 04, enquanto que, no Chile, já no primeiro semestre é proposta uma reflexão sobre o mundo educacional no qual vai se desenvolver a prática para a qual os alunos estão se formando.

Quadro 7

Análise comparativa quantitativa currículo – Licenciatura em Matemática 97 UFRGS e Pedagogia em Matemática 98 UMCE

UFRGS			UMCE			
	Pedag.	Espec.	Geral	Pedag.	Espec.	Geral
1	0	16	2	9	34	4
2	4	8	7	16	24	6
3	4	6+14	0	15	32	0
4	0	6+10	4	20	26	0
5	6	10+4	6	15	32	4
6	0	10+10	6	20	24	4
7	6	12	0	21	24	0
8	10	8	0	15	30	3
9/10				30		
Total	30	44+70	25	161	226	21

A seguir, a descrição de algumas possíveis comparações, construídas a partir dos dados quantitativos que a tabela acima, com dados dos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, nos desvela. Relembro, que a carga horária da UFRGS, representa as horas aula presenciais de contato professor/aluno; enquanto que, a grade curricular da UMCE, espelha o conjunto de horas presenciais somadas às horas não presenciais da nova grade curricular.

Esta tabela volta a mostrar uma peculiaridade da grade curricular da Licenciatura em Matemática da UFRGS: quando categorizadas as disciplinas oferecidas, encontram-se cargas horárias de disciplinas que, por seu nome e pela súmula apresentada, podem ser tanto enquadradas como formação pedagógica quanto especialidade. Nesta investigação as apresento na categoria da especialidade, por constar no conjunto das súmulas do Instituto de Matemática; mas as coloco em posição mais à esquerda da coluna acres-

cidas das cargas horárias das disciplinas as quais, sem dúvidas, pertencem à formação da especialidade.

Este aspecto, lembra a caminhada da Matemática, da UFRGS, rumo a uma formação mais integrada do futuro professor, sem contudo deixar de ressaltar que, integrada porém trabalhada por professores da própria Matemática. Neste caso, pelo grupo já discutido, ligado à área de Educação Matemática, e não pelos professores da Faculdade de Educação, tradicionalmente os formadores da área pedagógica, ou melhor ainda, no conjunto, como, em princípio, fazem os educadores da UMCE.

Nesta perspectiva, vale lembrar a crítica apresentada por CARNEIRO, do Instituto de Matemática, ao analisar o Fórum das Licenciaturas da UFRGS e as funções dos formadores de professores escreve acerca da prática centralizadora da faculdade de Educação com respeito às Licenciaturas

“(...) a Faculdade de Educação detém o direito de falar, em nome da universidade, sobre formação de professores em todas as áreas e de ditar as normas que determinam o vocabulário e o conhecimento necessário para qualquer pessoa poder falar sobre formação de professores.” (1999, p. 155)

No caso específico da Licenciatura em Matemática, esta mesma pesquisadora afirma que o movimento de renovação e autonomia daquela unidade havia iniciado em 1991, adicionando que a instalação do Fórum serviu para dar legitimidade institucional às atividades de pesquisa daquele momento.(CARNEIRO, 1999,p.157). Acrescenta a autora, que o corpo docente nas disciplinas de Educação Matemática está a se especializar em formação de professores (1999, p. 169).

Desta forma, acredito serem justificadas as categorizações de algumas disciplinas, do currículo da Licenciatura em Matemática da UFRGS, como interfaces da formação da especialidade com a formação pedagógica, inscrevendo-se no movimento de integração já analisado.

Voltando ao quadro comparativo, a seguir a análise por semestres ou etapas:

- 1) na primeira etapa, os alunos da Matemática da UFRGS, igual às demais licenciaturas, têm as aulas de Prática Desportiva. Esta disciplina é a única que não se enquadra na categoria de especialidade; por sua vez, os alunos da UMCE, neste início de

Carreira, têm 20% de seu tempo para formação pedagógica, um pouco menos de 10% para formação geral e os restantes 70% para a especialidade;

- 2) os alunos da Matemática da UFRGS têm, já na segunda etapa, sua iniciação às disciplinas pedagógicas, bem como às disciplinas de formação geral mais ampla, ligadas a arquitetura e informática; os chilenos, no segundo semestre, têm a carga horária das matérias pedagógicas bastante aumentada, passando de 9 para 16 horas semanais, havendo acréscimo também na carga na formação geral, com a conseqüente diminuição nas disciplinas específicas;
- 3) no terceiro semestre, para os alunos da UMCE a carga horária fica dividida entre a especialidade e as pedagógicas, em uma proporção aproximada de 2 para 1; na licenciatura de Matemática da UFRGS começam a ser trabalhadas as disciplinas de formação integradora, ministradas pelos professores da Educação Matemática. Assim, encontramos 4 períodos para formação pedagógica “exclusiva”, 6 períodos para as “integradas” e 14 para a especialidade. Pode-se observar que, mesmo somando as “integradas” com as “exclusivas”, ainda assim tem-se uma carga horária menor para a formação pedagógica se comparada com a formação da especialidade.;
- 4) na quarta etapa da UFRGS, as “integradas” representam quase 50% da carga horária; na UMCE, no 4º semestre, os alunos trabalham mais do que 40% de seu tempo nas disciplinas pedagógicas;
- 5) a formação pedagógica integrada apresenta forte predomínio na 5ª etapa da UFRGS, havendo uma igualdade de carga horária para a formação pedagógica exclusiva e para as disciplinas de formação geral; por sua vez, os alunos chilenos têm diminuída a carga de formação pedagógica, em relação ao semestre anterior, na mesma proporção em que aumenta a carga da especialidade, acrescida de uma pequena carga na formação geral;
- 6) o sexto semestre, na UMCE praticamente repete a disposição da carga horária do quarto semestre; enquanto na UFRGS, encontra-se uma carga horária equivalente para as disciplinas “integradas” e as “exclusivas”, acrescidas de cerca de 25% do tempo dedicado à formação geral;

- 7) na sétima etapa, na UFRGS, um terço do tempo é dedicado ao estágio, logo à formação pedagógica, enquanto dois terços estão estabelecidos para a formação da especialidade; na UMCE as cargas entre as duas áreas quase se equívalem;
- 8) na última etapa dos estudantes brasileiros, encontramos uma diminuição da carga das específicas, ocorrendo o estágio final da formação, bem como a disciplina que analisa a organização da educação brasileira; na UMCE, o oitavo semestre traz novamente uma proporção aproximada de 2 para 1, entre as específicas e as pedagógicas, com o acréscimo de uma pequena carga de formação geral;
- 9) os dois semestres finais, dos estudantes da licenciatura de Matemática da UMCE, são, de acordo com a grade construída a partir do projeto FID, dedicados às atividades de titulação que incluem uma prática final e a redação de uma Memória ou Seminário de Titulação;
- 10) na análise das somas dos números das grades curriculares em suas três categorias, neste quadro comparativo das duas licenciaturas em Matemática, prende a atenção a porcentagem de tempo dedicado a cada área. Na Matemática da UFRGS, para as disciplinas pedagógicas exclusivas temos menos do que 20%; para as integradas cerca de 25%; para as de formação geral em torno de 15% e à especialidade correspondem 40%. CARNEIRO (1999, p. 176) estabelece uma categorização diversa da aqui desenvolvida. Naquela se somam as disciplinas de formação da especialidade às convencionalmente chamadas de formação geral. No caso da UMCE, a proporção encontrada é de 40% para formação pedagógica, 5% aproximadamente para formação geral e 55% para as disciplinas da especialidade.

Analisando os dois grupos de cargas curriculares para a formação de professores de Matemática após as reformas dos anos 90, da UFRGS e da UMCE, encontra-se um traçado bastante similar, caso se considerar para a UFRGS a possibilidade de entender como formação pedagógica a soma das cargas das disciplinas que convencionamos chamar de “exclusivas” com as “integradas”. Encontra-se 45% de formação pedagógica na brasileira e 40% na chilena.

Contudo, se a soma feita é da carga das disciplinas da especialidade às da geral, conforme sugerido por CARNEIRO (1999), tem-se 55%, enquanto que no Chile tam-

bém encontramos 55% para este ramo, o que ao menos no peso final das diversas disciplinas, na formação dos professores, aproxima as duas propostas.

Quadro 8

Análise comparativa quantitativa dos totais dos currículos – Licenciatura em Matemática 97 UFRGS e Pedagogia em Matemática 98 UMCE– Licenciatura em Letras 97 UFRGS e Pedagogia em Castelhana 98 UMCE

	Pedagógicas	Especialidade	Geral
UFRGS			
Matem.	30	44+70	25
Letras	26	148	2
UMCE			
Matem.	161	226	19
Castel.	127	305	10

Analisando em seu conjunto as totalidades das cargas horárias das quatro licenciaturas em questão é possível afirmar:

- 1) as matemáticas, nas duas universidades, apresentam uma carga horária maior programada para a formação pedagógica de seus alunos do que os cursos de formação de professores para a língua materna, mesmo que não sejam computadas as horas das disciplinas “integradoras” da Mat. da UFRGS como parte desta categoria. Se forem acrescentadas estas disciplinas, a disparidade entre os dois cursos se fará absolutamente inquestionável: na UFRGS, 26 horas para Letras e o conjunto de 74 horas para Matemática; na UMCE a diferença será proporcionalmente menor, mas não menos relevante, 127 a 161 horas;
- 2) nas duas Universidades, a carga horária dedicada à formação da especialidade, para os professores de língua materna, é expressivamente maior do que para a formação dos professores de matemática. Ainda que utilizando a carga das disciplinas “inte-

gradoras” da Matemática da UFRGS, que são interfaces entre o pedagógico e a especialidade, acrescidas das categorizadas como de formação geral, agora as localizando na formação da especialidade, verifica-se que, de qualquer forma, a carga horária das Letras continua permanecendo ligeiramente maior nesta área de formação;

É possível concluir, a partir dos dados analisados desta tabela, que a preocupação na formação do professor de Matemática, nas duas Universidades em foco, traz as características, tão propagadas atualmente no modelo de racionalidade prática⁵⁹, da necessidade de aumentar o tempo para reflexões na perspectiva pedagógica, sem contudo descuidar de uma sólida formação na especialidade.

Por sua vez, nos cursos de formação de professores para a língua materna, e principalmente no de Letras da UFRGS, predomina ainda o desenho curricular que tende à formação do especialista, em detrimento da formação do pedagogo, ainda que as entrevistas tenham indicado a preocupação pela interdisciplinariedade nas discussões de reformulação curricular.

Como descreve Torres SANTOMÉ (1996) falar de interdisciplinariedade é contemplar o trabalho curricular, as aulas, desde os conteúdos culturais; ou seja, tratar de ver que combinações e agrupamentos de conteúdos se podem levar à cabo, por disciplinas, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimentos e experiências, etc. Ou seja, nos cursos de Licenciaturas analisados, uma perspectiva ainda em construção. Para uns mais adiantada do que para outros; alguns já na tentativa de operacionalizar esta proposta, enquanto que outros apenas evidenciando sua presença nas discussões, mas não nas ações.

⁵⁹ Professor – profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. (PEREIRA, 1999,p.113)

8 REFLEXÕES E NOVOS QUESTIONAMENTOS

A preocupação inicial desta investigação foi tentar compreender melhor as mudanças curriculares ocorridas na década de 1990 em cursos de licenciatura na UFRGS, bem como as que estão sendo gestadas no Brasil atual, utilizando a experiência chilena, já em execução, como elemento de comparação.

Relembro que a tese partiu do questionamento de que as reformas curriculares instituídas não trariam como consequência uma real transformação de concepções teóricas na formação dos professores. Para encontrar respostas busquei estudar casos concretos de ocorrência de reformas curriculares nos anos 90, analisando não somente as grades curriculares e suas transformações, mas, através do testemunho de colegas das duas Universidades, pretendendo esclarecer as bases sobre as quais foram construídas tais reformas.

Conforme afirma POPKEWITZ (1992, p.49), as reformas atuais

“...das instituições de formação de professores constituem uma excelente oportunidade para tomar consciência das estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas subjacentes ao ensino”

Nesta perspectiva, foram analisadas, dentro de um quadro comparativo, as modificações curriculares ocorridas em quatro cursos de Licenciatura, levando-se em consideração os caminhos diversos que as instituições trilharam. Afirma LINHARES (1994,p.17):

“...a comparação educativa atual inclui uma demanda de encontro com realidades educacionais diferentes da nossa, num processo de compreender, através do outro algumas dimensões, pouco trabalhadas, da escolarização desenvolvida em nosso próprio país.”

No Brasil, o encadeamento de ações que impulsionaram as modificações curriculares analisadas, torna possível ligar as reformas educacionais ao movimento de abertura política dos anos 80, que permitiu a retomada dos debates, em uma perspectiva crítica, acerca da educação nacional. Estas discussões, agregadas a um movimento internacional de combate aos problemas da educação⁶⁰, nos anos noventa, deram espaço para que ocorresse a proposta Ministerial origem do Fórum das Licenciaturas. Este mesmo movimento, de abertura de pensamento, permitiu o desenvolvimento da sustentação teórica para as diferentes correntes que influíram decisivamente na elaboração da Lei 9.394/96, a LDB. Conforme já apresentado em capítulo anterior, em decorrência desta legislação vive-se no momento atual intenso debate relativo ao caráter das instituições brasileiras formadoras de professores e também às diretrizes norteadoras dessa formação.

A discussão das reformas curriculares analisadas neste texto são concomitantes e algumas vezes decorrentes do movimento do Fórum das Licenciaturas, como atestaram as colegas brasileiras entrevistadas, todavia anteriores às modificações derivadas da Lei 9.394/96.

Apoio-me em POPKEWITZ (1992), quando afirma que um currículo, em princípio, assume a transcendência de um conhecimento que tem potencial para conseguir uma sociedade melhor, sem descuidar do fato de que propor um currículo elimina estruturalmente outras possibilidades. É nesta ótica que se desenvolvem as diferentes propostas de reformas estudadas nesta pesquisa.

Na perspectiva de BERNSTEIN (1974) os currículos analisados revelam, em seu desenho, duas visões distintas de classificação, baseados em códigos do conhecimento educacional claramente diferenciados⁶¹. Concomitantemente, os dados mostram que os mesmos currículos respondiam a duas racionalidades de formação docente opostas: a técnica/instrumental e a prática. E, finalmente, foi possível apontar que as propostas de reformulação curricular tinham origem em duas vertentes, a primeira ligada à teoria crítica da educação, enquanto a outra definida como ligada à praxe do trabalho docente

⁶⁰ O Banco Mundial ofereceu recursos aos países periféricos que apresentassem Planos Nacionais de Educação, ver TOMMASI et al. (1996)

⁶¹ No capítulo 3 desta tese, apresento sucintamente a visão de BERNSTEIN sobre esta questão

tradicional, acrítica. Porém, devo enfatizar que os currículos analisados não se apresentaram como exemplos “puros” em nenhuma das classificações acima.

Os traços de uma categoria muitas vezes vinham mesclados, permeados, por manifestações que de uma ou outra forma os ligava à categoria oposta. Lembro a análise de POPKEWITZ, citada anteriormente, na qual o autor aponta que o século XX apresenta na dinâmica da sociedade, logo nos programas de formação de professores, a coexistência de duas racionalidades nas quais os currículos científicos, instrumentais/técnicos e as idéias pedagógicas progressistas se encontram em contínua interação.

Um exemplo: nos currículos em implantação, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Castelhana da UMCE, o que se apresenta é uma tentativa em estabelecer um desenho que se aproxime do modelo de integração. Ainda que as disciplinas sejam individualizadas em uma grade curricular, com horários fixos, professores diferentes designados para cada uma delas, a proposta de trabalhar grandes linhas transversais, de maneira colaborativa entre professores de diversas áreas aproxima o projeto do modelo propugnado como de integração.

BERNSTEIN (1974) discute a possibilidade de utilização deste modelo em cursos de educação superior, colocando em dúvida a efetividade de sua operacionalização. Afirma que a integração se refere à subordinação de assuntos ou cursos, anteriormente isolados, a alguma idéia relacional. Escreve que existem dois tipos de integração; um baseado nos professores, e o segundo, em idéias relacionais. Aponta que o primeiro é de mais fácil consecução do que aquele que depende da integração baseada na relação de vários professores em torno a uma idéia. No caso estudado no Chile, foi possível analisar a proposta de integração através das linhas de trabalho discutidas no projeto FID, bem como do relato de reuniões e trabalhos em conjunto dos professores daquela instituição, na tentativa do cumprimento do estabelecido na proposta.

Nessa proposta:

- o conhecimento se apresenta em construção, procura ser integrado, existe ênfase nas relações, princípios gerais, nos conceitos;

- o aluno tem aumentado seu poder de decisão, havendo importância crescente na forma como se cria o conhecimento e não na aquisição do mesmo;
- os conteúdos estão subordinados a uma idéia central, com fronteiras tênues entre as disciplinas.

Uma caminhada na mesma direção de enfraquecer as linhas demarcatórias das classificações entre as disciplinas da especialidade e as de formação pedagógica, fez-se evidente no estudo da reforma curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, como analisado no capítulo 5, neste trabalho.

O código de coleção, por sua vez, é identificável em todos os currículos do início dos anos 90 bem como na proposta de reforma curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS. A reforma curricular nos cursos de Licenciaturas, introduzida na UMCE em 1992, visando uma maior integração entre as disciplinas, segundo RUBILAR (1998) foi implantada sem sucesso, continuando basicamente a ser desenvolvido um trabalho nos moldes da proposta de um código de coleção, no qual o aluno necessita colecionar um grupo de conteúdos escolhidos visando a satisfazer critérios de avaliação. Subjaz a esta organização um conceito de que tipo de homem se quer com a educação, a saber o sujeito culto, hábil, experimentado para as artes liberais. (BERNSTEIN, 1974)

O código de coleção envolve também uma hierarquia na organização do conhecimento, de modo que os “mais atuais mistérios do assunto”, ou seja o seu potencial criativo, segundo BERNSTEIN, são revelados muito tardiamente na vida educacional. Uma vez dominados os conhecimentos específicos dessa coleção de conteúdos, cria-se também um sentimento de “pertencer a”, do sujeito acabado. Este sentimento conflitua com as propostas progressistas contemporâneas que afirmam a permanente incompletude da formação das pessoas e a conseqüente necessidade de contínua busca por mais e melhores aprendizados.

A mudança de códigos, proposta pelas reformas analisadas, não aconteceu sem restrições por parte dos professores, como já descrito nos depoimentos de entrevistados desta investigação. Discutido por HARGREAVES (1990, p.79) ao se referir a mudanças curriculares, o ensino por transmissão, característico do código de coleção, é sustentado pelo hábito, que por sua vez não é absolutamente desarrazoado. Segundo o autor, é um

hábito que historicamente obteve sucesso em manter o controle e transmitir conhecimento limitado para os jovens, quando em grande número, em espaço físico restrito. Logo, se aqueles que estabelecem as políticas desejam mudar este hábito da sala de aula, não basta apenas treiná-los nesta nova habilidade. É necessária a formulação e aceitação pelos próprios professores de propósitos educacionais novos, menos centrados no controle.

Contudo, STENHOUSE (1988) alerta para diversas barreiras que são postas às propostas de inovação de currículos. Afirma que a primeira é a da falta de clareza a respeito das funções que cada professor terá na nova ordem; outra se relaciona à falta de capacidades e conhecimentos necessários à implantação da nova proposta; uma terceira diz respeito aos materiais e equipamentos necessários e finalmente constitui também barreira uma série de dispositivos organizativos existentes antes da introdução da inovação e que são com ela incompatíveis.

Considerando as dificuldades, pode-se concluir que o sistema atual de estrutura da maioria das Universidades brasileiras, divididas em departamentos, continua fomentando a fragmentação e isolamento das disciplinas e dos professores, criando barreiras à integração, conseqüentemente fortalecendo os códigos de coleção. Atesta uma das entrevistadas que:

"(...)um problema muito sério, na verdade, separam-se os departamentos: um departamento daria as (disciplinas) teóricas e o outro daria as práticas.... funciona ...a questão dos setores, ... é um setor, não um órgão, não oficial, tem um coordenador, que faz a articulação com a comissão de Carreira, que distribui os professores, ..., com a política do setor..."(ML3)

Por outro lado, existe uma defasagem entre as discussões acadêmicas acerca de propostas inovadoras nos diversos campos da Educação e a prática nas salas universitárias. Fato atestado por uma das entrevistas com docente da Matemática da UFRGS, na qual explicitou-se a entrada tardia da educação brasileira em um movimento que já acontecia em países centrais desde o século XIX. É preocupante o fato de que, somente a

partir da última década do século XX, com 100 anos de atraso portanto, o currículo de formação de professores se adequa às propostas inovadoras da profissão. Afirmou:

"O que a Matemática tem de diferente é a Educação Matemática se oferecendo como área de pesquisa legítima, e o professor buscando qualificação em Educação e Matemática, e se colocando na rede de poder e saber com o seu trabalho docente. Educação Matemática existe hoje no mundo inteiro, não é só aqui. Nós já estamos entrando tardiamente neste movimento do século XIX." (VC 1)

No Instituto de Letras, no curso cuja grade curricular e súmulas mais se aproximam do clássico código de coleção, obtive declaração de professora entrevistada, já citada, que contradiz a postura tradicional associada a este código, a da existência de dicotomia entre o mundo real e o mundo idealizado da sala de aula. Evidencia-se, desta maneira, o acerto da declaração de POPKEWITZ sobre a coexistência de racionalidades distintas nos cursos de formação. Repito a afirmação feita de que o currículo daquele curso objetiva um aluno que deverá ser:

"(...)um bom cidadão, ..., ser produtivo, enfrentar as adversidades saber ousar mesmo com as dificuldades que ele vai encontrar; encontrar forças, e essas forças (...) pela convicção que ele tem de ser solidário com o próximo. ..., esta visão social"(MC3)

Destaco o fato de que entre as reformas curriculares analisadas, a que obteve a maior participação dos alunos foi a do curso de Licenciatura em Letras, segundo afirmação de entrevistados. E é nela que encontramos um currículo que por suas características mais se aproxima do modelo de coleção. É de certa maneira paradoxal que a participação efetiva deste aluno, 'bom cidadão', na reformulação da proposta curricular de seu curso, não tenha refletido os avanços que seriam indicadores de uma caminhada rumo a uma proposta progressista de um currículo mais integrado em seus conteúdos e integrador com a sociedade para a qual se dirigem os licenciandos. Atesta uma professora:

"...os alunos trabalhavam, porque eles participavam, ...muito ativos... foi fundamental a participação dos alu-

nos. A gente (os professores) pensou em fazer uma reformulação muito rápida, e os alunos brigaram, aí chegamos a recuar, foi todo um trabalho de ir e vir...”(ML6)

Por outro lado, lembro que nos depoimentos chilenos, os professores enfatizaram a dificuldade dos alunos em adaptar-se às propostas de integração dos conteúdos curriculares, bem como à maior autonomia discente representada pela proposta de horas não presenciais do projeto FID. Conforme entrevistada:

“...alguns alunos disseram que para eles é muito difícil o trabalho, poder entender a três professores que estão trabalhando com eles, que não têm apontamentos nos cadernos, porque não têm nenhum professor que lhes diga o que têm que tomar nota...” (G12)

Porém, volto a afirmar, a reforma resultante deste ir e vir entre professores e alunos de um mesmo curso, não apresentou, na prática, os avanços que poderiam ser esperados no tempo histórico no qual ocorreram. Tempo em que a Educação discutia suas premissas, seus compromissos, seus modelos dentro de uma perspectiva crítica. O trabalho realizado foi consolidado em uma grade curricular que remete à proposta de reforma baseada na praxe estabelecida.

E mais, a reformulação do curso de Licenciatura em Letras não foi um movimento sem resistências de parte dos professores, como atesta a declaração:

“(...) esta mudança de currículo envolveu anos de discussão aqui. Como costuma acontecer, houve até disputa para permanência de certas áreas, enfim, requereu discussão” (MC2)

Corroborando os estudos de STENHOUSE (1988), o depoimento acima aponta as barreiras que são enfrentadas pelas propostas de inovação curricular, na medida em que desacomodam estruturas de há muito estabelecidas, assim como desarticulam estruturas consolidadas de poder nos sistemas.

Outra barreira, descrita no depoimento, aponta para a questão do tempo, enfatizando o longo período necessário para que se desenvolva e consolide uma proposta ino-

vadora nos currículos. É difícil e irreal imaginar e exigir que reformas profundas, implicando mudanças paradigmáticas ocorram em curto espaço de alguns poucos anos. As experiências de reformas curriculares na formação de professores em oito países, compiladas por POPKEWITZ (1994), explicitam sempre longos períodos necessários para os processos de discussão, implantação e avaliação das propostas inovadoras.

A análise dos dados coletados indicou ainda que no caso chileno, houve uma sobreposição de duas propostas de inovação curricular para formação de professores na instituição analisada, sem que tenha sido permitido o tempo necessário para que a primeira, além de instalada, fosse avaliada.

Na proposta de reformulação do curso de Letras da UFRGS foi aventada a possibilidade de transformação do currículo de coleção para uma configuração que se aproximasse mais de um modelo de integração. Isto foi relatado, como exemplifico:

"...os princípios estratégicos, as reformulações, os dispositivos legais, procuramos fazer um intercâmbio com as Universidades do País, sobre reformulação curriculares, ... a principal proposta é que realmente mergulhássemos nas questões, tentando entrosar a Lingüística com a Língua, e a Teoria com a Literatura. Compusemos estes grupos de trabalho, que trabalharam com representação docente, e com a Comissão de Carreira." (ML4)

É importante, contudo salientar que os depoimentos não apontam para a integração entre a área específica e a área pedagógica. Foi evidenciada a tentativa de desenvolver de melhor forma a formação do especialista em língua enquanto que a do professor não foi enfatizada.

Quanto ao êxito da proposta, e seus desdobramentos, estes são questionado na seguinte intervenção:

"(...)sobre o novo currículo, a concepção sobre as leituras orientadas foi uma concepção brilhante, (...) a idéia é muito interessante, e como é que eles fizeram? Fizeram uma colcha de retalhos." (ML8)

Esta declaração da professora brasileira, remete, mais uma vez, ao problema discutido com as colegas chilenas, que apontaram ser necessário reconhecer a dificuldade de mudança de padrões de ensino frente às propostas de reforma curricular, quando a prática do docente é já de longa data. STENHOUSE (1987) afirma não ser possível desenvolvimento no currículo sem desenvolvimento do professor, mas enfatiza, não só do professor. É necessário o desenvolvimento do meio e a criação de condições para a mudança. Como atesta um professor, no caso da Matemática da UFRGS

"...pelos anos 80 (...) o pessoal queria fazer pesquisa empírica de Matemática. Começaram a se agrupar e a reagir. ... surgiu o grupo conhecido como de Educação Matemática. A partir daí tinham esta preocupação, de pesquisar nesta área e também de reabilitar o curso de Licenciatura. Penso que conseguiram, porque hoje em dia este curso consegue formar mais gente que o Bacharelado."(AT3)

A reconstrução histórica aqui anunciada é um tópico não discutido neste estudo especialmente devido à dificuldade em reunir os necessários documentos históricos das Licenciaturas da UFRGS, principalmente do curso de Letras. Encontrei uma lacuna acentuada na reconstrução da história daquele Instituto. Os trabalhos de pesquisa, que ali se realizaram na década de 90, privilegiaram aspectos de conteúdos literários e lingüísticos, sendo a memória da instituição relegada a segundo plano. A Matemática, através de trabalhos de pós-graduação, tem feito um resgate da história do curso⁶². Mesmo nos órgãos centrais desta Universidade, a reconstrução da história das Licenciaturas, como um todo, é um trabalho ainda a ser realizado. Minha investigação apresenta, portanto, dados baseados na memória viva de professoras que participaram da reformulação curricular, bem como em alguns poucos documentos resgatados do arquivo particular de uma colega aposentada que ilustram a evolução dos trabalhos naquela instituição, e escassos documentos referentes a currículos e súmulas históricas. Os documentos coletados foram acrescidos dos dados encontrados nos Relatórios de Avaliação Institucional realizados pelas unidades da UFRGS.

⁶² Teses de CARNEIRO (1999) e CURY (1994).

Em contrapartida, o material chileno foi riquíssimo em detalhes na reconstrução da caminhada de formação de professores que originou a UMCE. Há um orgulho e privilégio ligado ao fato desta Universidade ter tido suas raízes no Instituto Pedagógico da Universidade do Chile. Os alunos entrevistados orgulhosamente afirmaram: “somos alunos do Pedagógico” resgatando assim a inserção daquela Universidade na história da educação do país.

Porém, nesta instituição em que os alunos têm este orgulho histórico, a participação do corpo docente na reformulação curricular, com já descrevi, foi mínima. Consequência, entendo de que a reforma curricular da formação de professores da UMCE, no Chile, foi um movimento deflagrado por um concurso de projetos para a formação inicial de professores que garantia verbas do Ministério da Educação. Portanto, em princípio, uma reforma a partir de ações centralizadas e centralizadoras, uma vez que as avaliações e o controle da efetividade das ações são feitos pelo próprio Ministério da Educação, órgão financiador da reforma.

As reformas analisadas na UFRGS, por sua vez, responderam a demandas e movimentos internos dos Institutos, desenvolvidos e gerenciados a partir do final da década de 1980 aos anos de 1990, porém em tempos distintos, anteriores ao espaço institucionalizado do Fórum das Licenciaturas e da entrada em vigor da atual LDB. Estes movimentos contavam fundamentalmente com o envolvimento do próprio pessoal dos Institutos e somente com os recursos materiais já existentes. As reformas na UFRGS apontam para a autonomia de ações pedagógicas que as instituições educativas públicas, universitárias brasileiras desfrutaram na década.

Atualmente, um dos focos de inquietações, no meio universitário público brasileiro, diz respeito, exatamente, à possibilidade da perda desta autonomia. Perda vinculada à escolha política de adesão ao modelo econômico neoliberal, da decorrente gestão descentralizadora/ centralizadora e às daí advindas propostas de avaliações institucionais, centralizadoras, do Ministério da Educação brasileiro. Tais perspectivas justificam ser dada maior atenção ao modelo de reforma curricular chileno, e suas implicações, o qual pode indicar os próximos passos a serem sugeridos pelo governo central em nosso país, uma vez que o Chile, como analisei ao início deste trabalho, é inúmeras vezes apontado como modelar na proposta política neoliberal na América Latina.

Meu interesse na questão da formação de professores ao contrário de se extinguir, foi exacerbado com os dados levantados através desta investigação. O entendimento das reformas curriculares hoje corrobora a afirmação, já citada, de POPKEWITZ (1997) de que elas são um objeto das relações sociais mais do que produtoras de verdade e progressistas. Desta forma, visando a proposta de reformas curriculares para a formação de professores, faz-se necessário em primeiro lugar clareza em relação às diversas forças formadoras da tessitura social para a qual se objetiva a formação dos docentes.

Descrevendo o suporte teórico utilizado no estudo destas forças, das quais a presente investigação objetivou analisar uma pequena amostra, SANTOS (2000, p.32) lembra que:

“A teoria crítica pós-moderna parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições”.

Na perspectiva de procurar contribuir para a transformação progressista das condições de discussão relativas à formação docente, pauta da preocupação dos educadores brasileiros em virtude das transformações exigidas pela legislação atual, acredito que o estudo comparativo que realizei revela exemplarmente a caminhada das instituições em análise dentro de um quadro de transformações. Algumas caminhadas com passos mais acelerados, quase de atropelo, como no caso chileno, motivadas por organismos externos. Outras bem mais lentas, as brasileiras, que reproduzem movimentos prolongados de discussões e reflexões dos grupos de educadores, formadores, bem como dos alunos em formação.

Nas reformas analisadas encontram-se elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, convivendo com propostas baseadas no código de coleção, enraizadas em uma racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora. Esta simultaneidade de propostas tão díspares reflete uma das características de nosso tempo: um tem-

po de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de transformações, um tempo de passagens. Como bem anuncia SANTOS (2000, p. 41):

“Há um desassossego no ar.”

9 BIBLIOGRAFIA

9.1 Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, GENTILI. (Orgs.) Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANGULO, J.F., BLANCO, N. (Coord.) Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe, 1994.

APLABAZA C., Viterbo (Coord.) Formacion de profesores de educación media en Chile: una reflexion necesaria. Santiago de Chile: CPU, 1993.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 102-123.

BENNELL, Paul. Uso e abuso das taxas de retorno: uma crítica à revisão do setor educacional de 1995 do Banco Mundial. Educação & Sociedade, v.17, n.54, p.114-140, jan. 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: theoretical studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

BLUMENTHAL, Gladis R.W. *A formação do professor de Matemática*. Porto Alegre: [s.n.], 1996. 6 p.

BONITATIBUS, Suely G. *Ensino médio: expansão e qualidade*. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino médio como educação básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 4)

_____. *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino)

BORDAS, Merion C. *Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1992.

_____. *Formação de professores: profissionalização X desqualificação*. *Extra classe*, Porto Alegre, v. 2, n. 9, p. 2, 1997.

_____.; MOREIRA, Antônio F. *Um Diálogo sobre Currículo: teorização e experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. (Fascículos ProGrad, 1)

BRÉJON, Moysés. (Org.) *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. 23. ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Biblioteca pioneira de ciências sociais)

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico)

_____. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: ABEU, 1987

CADERNOS CEDES – Currículos e programas: como vê-los hoje ? Campinas; CEDES, n. 13, 1991.

CALMON, Pedro. História do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

CARNEIRO, Vera Clotilde G. Profissionalização do professor de Matemática: limites e possibilidades para uma formação inicial. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Tese (doutorado) - Curso de doutorado em educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CERDA, Ana Maria et al. El sistema escolar y la profesion docente: regulacion del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el rol docente. Santiago: PIIIE, 1991.

CHAGAS, Valnir. O ensino de 1° e 2° graus: antes; agora e depois? São Paulo: Sarai-va, 1978.

CHAUÍ, Marilena S. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, Campinas, n.5, p. 30-32, jan. 1980.

CHIARELI, Lindamir C. Educação e cultura na sociedade colonial. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 15-26, jul/dez. 1991.

CHILE. In: ENCICLOPEDIA BARSA. São Paulo: Britannica do Brasil, 1986. v. 5, p. 268-275.

_____. In: ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Chicago: Enciclop.Brit, 1953. v. 5, p. 485-499.

_____. de ponta a ponta. Conhecer. São Paulo, v. 4, p. 860-861, 1973.

_____.: o modelo latino de Primeiro Mundo. Zero Hora, Porto Alegre, 5 abr. 1995. Caderno Economia.

- COX D., Cristián; GYSLING C., Jacqueline. La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. Santiago: CIDE, 1990.
- CURY, Helena N. As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DOLL Jr., William E. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press, 1993.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 67, n. 156, p.651-366, maio-ago.1986
- FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FRANCO, Maria A . Ciavatta (Org.) Estudos comparados e educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1992.
- FRANCO, M.Estela Dall P. A universidade e regionalização: questões candentes. In: MOROSINI, M. (Org.) Universidade no Mercosul: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Institutional action and teacher education : realisations and a look forward to proposals. Porto Alegre: GEU, UFRGS, 1993.
- FRANZÉN, Carl. G. F. Foundations of secondary education. New York: Harper & Brothers, 1955
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo FREIRE. São Paulo: Moraes, 1980
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREITAG, Bárbara, ROUANET, Sérgio. HABERMAS: sociologias. São Paulo: Ática, 1980.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 2ed. Madrid: Morata, 1989.
- _____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.
- GIROUX, Henri, McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158
- _____. Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós, 1996.
- GOODSON, Ivor F. Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995. (Educación y conocimiento)
- GYSLING C., Jacqueline. El perfeccionamiento docente visto en el contexto de la formación de profesores.. Santiago de Chile: CPU, 1993. (Documento de Trabajo no.30/93)
- HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1987. v.1: Racionalidad de la acción y racionalidad social.
- HARGREAVES, Andy. Curriculum and assessment reform. Philadelphia: Open University Press, 1990
- _____. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.

HARRIET, Fernando Campos. Desarrollo Educacional: 1810-1960. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1960.

JARAMILLO, Mario et al. Educação em crise. Porto Alegre: Ortiz; IEE, 1994.

JULIA, Didier. Dictionnaire de la philosophie. Paris: Larousse, 1964. (Les dictionnaires de l'homme du XXe. Siècle)

KELLY, Albert V. O currículo: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KEMMIS, Stephen. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAHE, Elizabeth D. Avaliação escolar: pesquisa conscientizante. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. Dissertação (mestrado).

_____, Fensterseifer, Lísia M., Leal, M. Inês I. Práticas das atividades de pesquisa: o que significam para professores do ensino médio e superior nas escolas públicas de Porto Alegre. Educação. Sta. Maria, v.25, n. 1, p.21-32, 2000.

_____. Educando o professor para o ensino médio: o currículo 97 das licenciaturas da UFRGS. Coletâneas Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, v.7, n.3, p. 29-43, jun.2000.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LABARCA H., Amanda. Historia de la enseñanza en Chile. Santiago de Chile: Imprenta Universitária, Universidad de Chile, 1939.

LEITE, Denise Balarine C. Transformações curriculares no Brasil: análise de seus componentes históricos, princípios e práticas pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS,

Fac. de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, set 1993. Texto digitado.

LIMA, Lauro de Oliveira. A escola secundária moderna: organização, métodos e processos. 11^a. ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Estudos e debates. Brasília: Conselho de reitores das universidades brasileiras, n. 19, maio 1997.

_____, MOREIRA, A.F.B., CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p. 278-298, dez.99.

MC LAREN, Peter, LEONARD, Peter, GADOTTI, Moacir. Paulo FREIRE: poder, desejos e memórias da libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARQUES, J.C.; RIBEIRO JUNIOR, A. ; MOREIRA, E.M. A Universidade frente ao problema de formação de professores para o ensino de 1^o. e 2^o. graus. Porto Alegre: UFRGS, 1973.

MARQUEZ, Angel Diego. Educación comparada: teoría y metodología. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

MORAIS, Régis de. Cultura brasileira e educação. Campinas: Papyrus, 1989.

MOREIRA, Antônio F., SILVA, Tomás T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES, M.B., LÜDKE, M. et al. Escola básica. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE)

_____. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. Revista de Educação AEC. Brasília, v.24, n.97, 1995.

- _____. (Org). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico)
- MOROSINI, Marília C. Universidade e integração no Mercosul: condicionantes e desafios. In: _____. (Org.) Universidade no Mercosul: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOULIAN, Tomas. Chile actual: anatomia de un mito. Santiago do Chile: LOM-ARCIS, 1998. (Punto de Fuga, Colec. sin Norte)
- NUÑEZ, Iván P. El trabajo docente: dos propuestas historicas. Santiago de Chile: PIE, 1987. (Resultados de investigación; n. 2)
- OTT, Margot B., MORAES, Vera R. P., BECK, Fábio de L. Profissionalização e cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas industriais. Porto Alegre: I NEP; UFRGS, 1992
- PAIVA, Vanilda R. Um século de educação republicana. Pro-posições, Campinas, n. 2, p.7-18, jul. 1990.
- PAULSTON, Rolland G. Representación de paradigmas y teorías en educación comparada. Revista de Educación, Madrid, n. 300, p.133-155, enero-abril 1993.
- PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dezembro 1999.
- PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau. São Paulo: Ática, 1990
- PINTO CONTRERAS, Rolando N. Formación de profesores para la educación media en Chile: evaluación histórica, realidad y perspectivas. Porto Alegre: [s.n.], 1994. 51 p. Texto mimeografado
- POPKEWITZ, Thomas S. (Comp.) Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada en las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares- Corredor, 1994

- _____. Ideologia y formación social en la educación del profesorado. In: _____, ZEICHNER, K. Mitos e realidade en la formación docente. Montevideo: Revista de la educación del pueblo, 1991.
- _____. Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____, PITMAN, A, BARRY, A. El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. Revista de Estudios del Currículum: política educativa y reforma del currículum. Barcelona, v.1, n. 2, p. 7-33, abr. 1998
- _____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Quixote, 1992.
- _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173- 210.
- PUCCI, Bruno (Org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ed. UFSCar, 1995.
- RANGEL, Mary . Currículo de 1º. e 2º. graus no Brasil: considerações sobre filosofia, crítica e prática das propostas legais. Petrópolis: Vozes, 1990.
- RUBILAR SOLIS, Luis. Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: 1889-1997. Santiago de Chile: Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1998.
- RUDIO, Franz V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SANTOS, Boaventura de Souza Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- _____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

- _____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000. v.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.
- SCHRIEVER, Jürgen, PEDRÓ, Francesc (Eds.). Manual de Educación Comparada. v. 2 Teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: PPU, 1993.
- SILVA, Teresinha M. N. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.73, p. 59-66, maio 1990.
- _____. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- _____, MOREIRA, Antônio F. (Org.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, _____. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. (Coord.). A formação de professores no Mercosul: Cone Sul: princípios, objetivos e modalidades: perspectivas de uma formação básica geral. Porto Alegre: [s.n.] 1994. 22 p. Texto mimeografado.
- SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: Tommasi L. de, Warde, M. J., Haddad, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOLAR R., Maria Ines. La formación de profesores en Chile. Proyecto de Investigación. [s.l.]: 1994. Texto mimeografado.
- STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalización y educación en America Latina. Educação & Sociedade, Campinas, v.16, n. 52, p. 514-545, dez. 1995.
- STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata, 1984.

_____. La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987.

STREHL, Afonso, RÉQUIA, Ivony R. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio: subsídios para professores, alunos e candidatos aos cursos de magistério. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADDAD, S. (OrgS.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El curriculum oculto. Madrid: Morata, 1991.

_____. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron da. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

_____. Sin muros en las aulas: el curriculum integrado. Kikiriki, Sevilla, v.9, n. 39, p. 39-45, dic. 1995-feb. 1996.

VELLOSO, Augustín, PEDRÓ, Francesc. Manual de educación comparada: conceptos básicos. Barcelona: PPU, 1991. v.1

VELLOSO, Jacques et al. Ensino médio como educação básica. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb, 4)

VEXLIARD, Alexandre. Pedagogia comparada: métodos e problemas. São Paulo: Nacional, USP, 1970. (Atualidades pedagógicas, v. 99)

9.2 Documentos consultados

BRASIL, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

- _____, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 . Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: _____, Câmara dos deputados. Breviário da legislação federal da educação e cultura. Brasília: 1978. p. 180-187
- _____, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 . Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: _____. Ensino superior: coletânea de legislação básica . Brasília: MEC / Instituto nacional de estudos pedagógicos, [s.d.]. p. 73-92
- _____, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 . Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. Graus, e dá outras providências. In: _____, Câmara dos deputados. Breviário da legislação federal da educação e cultura. Brasília: 1978. p. 165- 180
- _____, Indicação n. 22, de 08 de fevereiro de 1973. Fixa a formação do magistério – princípios e normas a observar na organização dos cursos de licenciatura. In: Conselho federal de educação . Documenta 146 . Brasília: 1973. p. 383 –393
- _____, Indicação n. 23, de 08 de fevereiro de 1973. Fixa cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral. In: Conselho federal de educação . Documenta 146 . Brasília: 1973. p. 393 - 397
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Desenvolvimento da educação no Brasil. Brasília: MEC, 1996.
- _____, Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. Divisão de Extensão e Graduação. Programa de licenciatura: PROLICEN/1994. Brasília, 1994. 15 p. Texto mimeografado
- _____. Plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira, consolidado na plenária de encerramento do II CONED. Belo Horizonte: II Congresso nacional de educação, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamen-

tal. Subsídios para a elaboração de proposta de diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas. Brasília: MEC, 1999.

CHILE. Ministério de Educación. La reforma educativa en marcha: políticas del Ministerio de Educación. Santiago de Chile: 1995.

_____. La reforma em marcha: um cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes: jornada completa para todos. [Santiago de Chile]: [199-] Doc. n. 31513.

_____. Comisión nacional para la Modernización de la Educación. Informe de la comisión para la modernización de la educación. In: _____. Comité técnico asesor del dialogo nacional sobre la modernizacion de la educación chilena. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1995. p. 133-191 (Punta de lanza)

_____. Comité técnico asesor del dialogo nacional sobre la modernizacion de la educación chilena. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1995. 191 p. (Punta de lanza)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. [s.l.]: [s.n.], 1998. Texto digitado.

SCHUCH, Vitor Francisco (Org.) Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1., 2. e 3. graus. 7. Ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Filosofia. Guia. Porto Alegre: URGs, 1957.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Pró-Reitoria de Graduação. Fórum das Licenciaturas UFRGS. Licenciaturas e Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: contribuição da comunidade das Licenciaturas da Região Sul em atendimento à SESu/MEC, Edital n ° 04/97. Porto Alegre: 1998.

_____., Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação. Programa de Avaliação Institucional da UFRGS. Núcleo de Avaliação da Unidade. Instituto de Letras, Curso

de Letras. Relatório de Avaliação Interna. Relatório de Avaliação Externa. Porto Alegre: 1994.

_____. _____. _____. Núcleo de Avaliação da Unidade. Instituto de Matemática, Curso de Licenciatura em Matemática. Relatório de Avaliação Interna. Relatório de Avaliação Externa. Porto Alegre: 1995.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Controle de Registro Discente, Departamento de Controle Acadêmico. Cursos de graduação: Currículos. Porto Alegre: 1990.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura português e literatura portuguesa. Porto Alegre: 1985/2.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura português e literatura portuguesa. Porto Alegre: 1990/2.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura em matemática. Porto Alegre: 1985/2.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura em matemática. Porto Alegre: 1990/1.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura português e literatura portuguesa. Porto Alegre: 1995.

_____. Cursos de graduação: Currículos licenciatura em matemática. Porto Alegre: 1995.

_____. Cursos de graduação: Currículos. Porto Alegre: 1997

_____. Súmulas: graduação. Porto Alegre: 1987.

_____. Súmulas: graduação. Porto Alegre: 1990.

_____. Súmulas: graduação. Porto Alegre: 1995.

_____. Súmulas: graduação. Porto Alegre: 1998

_____, Pró-Reitoria de Graduação. Licenciaturas: políticas de formação docente da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 1996. (Fascículos PROGRAD, 10)

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Vicerrectoría Académica, Dirección de Planificación. *Proyecto “Innovación y mejoramiento integral de la formación inicial de docentes”*. Santiago de Chile:1997.

_____. Guia academica UMCE 1997-'98. Santiago de Chile: Departamento de Prensa y RR.PP UMCE, 1997.

_____. Departamento de Formación Pedagógica. *“Propuesta de plan de estudios de formación inicial docente”*. Santiago de Chile: 1997.

_____. Departamento de Castellano . Plan de estudio: Carrera de pedagogía en castellano. Santiago de Chile: UMCE, 1984.

_____. Departamento de Informática. Admisión y registro curricular. Plan de estudio: Carrera pedagogía en matemática. Santiago de Chile: UMCE, 1981.

_____. Departamento de Informática. Admisión y registro curricular. Plan de estudio: Carrera pedagogía en matemática. Santiago de Chile: UMCE, 1984.

_____. Departamento de Informática. Admisión y registro curricular. Plan de estudio: Carrera licenciatura en educación matemática y pedagogía en matemática. Santiago de Chile: UMCE, 1992.

_____. Secretaria general. Consejo académico (acuerdo n.279). Plan de estudios: Carrera licenciatura en educación con mención en castellano y pedagogía en castellano. Santiago de Chile: UMCE, 1993.

_____. Departamento de Informática. Admisión y registro curricular. Plan de estudio: Carrera licenciatura en educación con mención en castellano y pedagogía en castellano. Santiago de Chile: UMCE, 1996.

_____. Secretaria general. Consejo académico (acuerdo n.279). Plan de estudios: Carrera licenciatura en educación matemática. Santiago de Chile: UMCE, 1993.

_____.Facultad de Historia, Geografía y Letras. Departamento de Castellano. Planes y programas de estudio: Carrera licenciatura en educación com mención en castellano y pedagogia en castellano. Santiago de Chile: UMCE – FID, 1998.

_____.Facultad de Ciencias Básicas. Departamento de Matemática. Planes y programas de estudio: Carrera licenciatura en educación matemática y pedagogia en matemática o pedagogia en matematica e informática educacional o pedagogia en matemática y estadística educacional. Santiago de Chile: UMCE – FID, 1998.

_____. Vicerrectoria academica. Direccion de docencia. Descripción línea de formación aplicada. Santiago de Chile: UMCE – FID, 1998.

9.3 Bibliografia de apoio

ADORNO, Sérgio (Org.) A Sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1995. (Cadernos de Sociologia; n.esp.)

APPLE, Michael, NÓVOA, António (Orgs) . Paulo FREIRE: política e pedagogia . Porto: Porto ed., 1998.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996.

BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BORDAS, Merion C. Avaliação Institucional na UEFS/BA: do pretendido ao alcançado e algumas pistas para continuar. 1999. Texto não publicado

BRONNER, Stephen Eric. Da Teoria Crítica e seus Teóricos. Campinas: Papirus, 1997.

- BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). Em Aberto. Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. p.75-86
- _____. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: ABEU, 1987
- CARVALHO, Anna M.P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-63, abr./jun.1992.
- CUNHA, Luís Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- CUNHA, M.Isabel, LEITE, Denise B.C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas: Papyrus, 1996. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico)
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel P. A teoria de BERNSTEIN em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. Currículo e conteúdos escolares. Porto Alegre, FACED, v. 17, n. 1, jan/jun. 1992.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. Currículo política de identidade. Porto Alegre, FACED, v. 21, n.1, jan/jun. 1996.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época; v. 23)

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. *Contexto & educação*. Ijuí, v.6, n.24, p.43-57, out.-dez. 1991.
- GOULART, Audemaro T. Os cursos de Licenciaturas: desafios, propostas e alternativas. *Educação Brasileira*, Brasília, v.18, n. 36, p. 97-109, 1. sem. 1996.
- GRABAUSKA, Claiton J. Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia. Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (doutorado) - Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.
- GYSLING C., Jacqueline. El perfeccionamiento docente visto en el contexto de la formación de profesores.. Santiago de Chile: CPU, 1993. (Documento de Trabajo no.30/93)
- HABERMAS, Jürgen. O Discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HARGREAVES, Andy. Momentos de milenio: agendas de investigación educativa para la era postmoderna. *Revista de Educación*, Madrid, n.312, 1997. p. 11-130.
- HARRIET, Fernando Campos. Desarrollo Educacional: 1810-1960. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1960.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*. v.18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.
- LEITE, Denise Balarine C., CUNHA, Maria Isabel. Conhecimento formal na universidade X conhecimento social e profissionalmente válido: quem decide o quê nos currículos de graduação? Porto Alegre: UFRGS, maio 1994. Texto digitado
- LINHARES, Célia F.S. A comparabilidade dos sistemas educativos: extravios e promessas para o novo século. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 9, n. 33, p.7-25, jan.-mar. 1994.

- LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Estudos e debates. Brasília: Conselho de reitores das universidades brasileiras, n. 19, maio 1997.
- MACEDO, Elizabeth F. Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. Em Aberto, Brasília, v. 12, n. 58, p.38-44, abr./jun. 1993.
- MACHADO, F. A., GONÇALVES, M. F. Currículo: problemas e perspectivas. Lisboa: ASA, 1999.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 41-61
- OAIGEN, Edson R. Educação brasileira e currículo: é preciso conhecer as implicações de cada teoria. Revista do Professor, Porto Alegre, v.8, n. 32, p. 14-16, out./dez. 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Historia de una reforma educativa: estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía. Sevilla: Díada, 1997.
- RODRIGUES, A. A. M., SEVERINO, A.J., GOMES, L.C., PESSOA, O.F. Um novo rumo para as licenciaturas. Educação Brasileira, Brasília, v.16, n. 320, p. 245-265, 1. sem. 1994.
- RUBILAR SOLIS, Luis. Significación y proyección de la Psicología para la formación y ejercicio del futuro rol docente. Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile, n.2, p.32-46, 1996.
- SCHÖN, Donald A . La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992. p.265-299.
- SILVA, J.F., MONTEIRO, M.C.A., ROSA, S.P. Universidades Públicas- situação atual das licenciaturas: entre a renovação e a reinvenção. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 201-238, abr./jun./1995.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Formação de professores no Conesul: sistemas educacionais. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

_____. Escola e constituição no Conesul: tendência e formalismo. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

VELASCO, Sirio L. Qual educador pretendemos ajudar a formar?: traços do perfil das licenciaturas. Momento, Rio Grande, n. 9, p. 25-29, 1996.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Programações curriculares em cursos de ciências biológicas: um estudo sobre as tendências epistemológicas dominantes. Porto Alegre, UFRGS, 1994. 2 vol. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

_____. As diferentes direções e dimensões da “Prática de Ensino” nos currículos das licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 8, 1996, Florianópolis. Formação e profissionalização do educador. v. 1, Florianópolis: 1996. p. 380-382

ZUÑIGA Q., Ubaldo. O sistema universitário chileno e seu financiamento. Informantes, Brasília, v.10, n. 94, p.17, out.1999