

# **DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS NOS PROJETOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Silvia Regina Canan<sup>1</sup>  
Leila Aparecida dos Santos Dall Pass<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é resultado dos estudos desenvolvidos a partir do projeto de pesquisa: Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: impactos nos projetos dos cursos de licenciatura. Propõe-se a investigar quais os impactos causados nos projetos dos cursos de licenciatura URI, a partir das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, tendo em vista compreender em que medida as reformulações curriculares poderão contribuir ou não com uma melhor formação do futuro professor. O estudo é de cunho qualitativo e utilizou, como instrumento para coleta de dados, questionários. Dados iniciais nos mostraram que as expectativas da maioria dos alunos ainda é por uma formação que contemple mais as questões específicas envolvendo os conteúdos que eles irão ensinar. Nesse sentido a ideia de domínio de conteúdos e transmissão de saberes ainda mostra raízes muito profundas.

**Palavras-chave:** Diretrizes. Formação de professores. Licenciaturas.

## **INTRODUÇÃO**

O tema a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa: Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: impactos nos projetos dos cursos de licenciatura é parte de um projeto de Iniciação Científica que objetiva avaliar os impactos que os novos projetos dos cursos de licenciatura da URI - Pedagogia, Filosofia, História, Química, Matemática, Ciências Biológicas e Letras - poderão causar na formação dos futuros professores, a partir das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para alcançar esse objetivo, a investigação está procurando responder aos seguintes questionamentos: Em que medida as reformulações curriculares poderão contribuir com uma

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Doutora em Educação, orientadora da Pesquisa e membro do grupo de Pesquisa em Educação GPE. [silvia@fw.uri.br](mailto:silvia@fw.uri.br)

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Bolsista do Projeto de Iniciação Científica PIIC/URI, membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. [leiladallpass@gmail.com](mailto:leiladallpass@gmail.com)

melhor formação do futuro professor? Quais os principais aspectos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e em que medida foram atendidos nos projetos das licenciaturas da URI? Quais as expectativas dos alunos e concluintes das licenciaturas da URI no que se refere a sua formação, e como analisam o projeto do curso que frequentam? A proposta de matriz curricular apresentada pelos cursos contempla a formação do professor? Como a formação específica e a formação pedagógica são vistas pelos alunos do curso de licenciatura?

A pesquisa, de cunho qualitativo, situa-se na linha “Práticas Pedagógicas e Formação do Professor” do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). Para darmos conta do tema proposto realizamos um questionário com todos os alunos do segundo e oitavo semestre dos cursos de licenciatura da URI – Campus de Frederico Westphalen.

## **BREVE HISTÓRICO**

O tema proposto para esse estudo tem sua origem nas discussões ocorridas em todo o Brasil e também promovidas pela URI, principalmente a partir de 2002. Naquele ano, foram aprovadas as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP 1/2002. Mesmo já tendo transcorridos sete anos, as Diretrizes ainda são assunto polêmico, já que a questão sobre o que deve preponderar na formação de um professor ainda enseja muitas discussões e dúvidas. Diante disso, nos foi possível visualizar a grande resistência que os cursos, tradicionalmente técnicos, tinham em relação ao envolvimento dos conhecimentos pedagógico-didáticos na formação de professores.

A ideia de domínio de conteúdo e transmissão de saberes ainda mostra raízes muito profundas. Dessa forma, percebemos que esse assunto sinaliza muitos espaços possíveis de serem estudados e compreendidos, a fim de que as disciplinas pedagógico-didáticas não sejam mais vistas como meros apêndices nos currículos. Como resultado, conseguiríamos mudar a concepção de educação tradicional, meramente técnica em favor de uma formação que aliasse o conhecimento técnico com o compromisso ético e político-social.

Levando-se em consideração o objetivo geral da investigação, fez-se necessário um estudo aprofundado sobre as reformas que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, foi possível observar a intervenção do contexto sócioeconômico na construção das políticas de educação, que atendem aos interesses mercadológicos impostos pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais.

Nesse sentido, a visão de competência e currículo acaba sendo conduzida de forma distorcida, isto é, atendendo ao imediatismo neoliberal, que forma o aluno exclusivamente para o mercado de trabalho. Nesse espaço em que se geraram as reformas da educação superior, a discussão sobre as Diretrizes foi tema que gerou muitos debates nas Universidades nos últimos anos. Essa polêmica se deu em função das controvertidas interpretações que os documentos ensejaram após sua publicação.

Tais discussões ocorreram, também, devido ao grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação geraram no interior das Instituições formadoras no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores. Esse processo trouxe à tona divergências de opiniões em relação ao que seria mais importante na formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura: se os conhecimentos para a área específica ou se os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Apesar de nos parecer essencial para a formação do professor os conhecimentos específicos e pedagógico-didáticos, ao mesmo tempo muitos educadores ainda comungam do ensino tradicional, que valoriza apenas os conhecimentos específicos que formam o aluno, somente, para o mercado de trabalho. Desse modo, o ensino molda o ser humano, castrando suas ideias e sua chance de se tornar um cidadão politicamente ativo na sociedade, que consiga se posicionar diante da vida de maneira crítica, em um contexto amplo. Nessa perspectiva foram elencadas as competências necessárias a um professor em seu processo formativo conforme podemos encontrar no PRC 009 CNE/CP 2001: a) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) competências referentes à compreensão do papel social da escola; c) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; d) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; e) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (PRC 009/CNE/CP/2001).

Os seis grupos de competências deixam margem a duplas interpretações, já que as cinco primeiras parecem trabalhar a partir de um viés mais progressista, enquanto que a última delas expressa uma ideia de formação individualista e técnica. Desse modo, o posicionamento dos professores frente a essas competências irá depender do entendimento e da concepção de conhecimento que possuem, pois, competência nos remete à ideia de qualidade. Porém não estamos falando em qualidade conforme o ideário mercadológico, que implica em uma ação eficiente; o “saber fazer”; mas sim, em um ensino competente, com

ideais progressistas. Isso implica dar significado às disciplinas pedagógicas e específicas, contextualizando-as com o meio político-social.

Os acadêmicos de licenciatura deverão sair da Universidade preparados para o “saber fazer bem” como cita Rios:

Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política (2005, p. 46).

Segundo a autora, competência implica saber fazer bem, ou seja, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e transmitir esse saber. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser simplesmente um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes historicamente construídos. Em *Pedagogia do Oprimido* (1983), Paulo Freire faz uma crítica ao modelo de professor tecnicista por desempenhar seu papel como sendo um mero repassador de conhecimentos, pois o aluno é visto como uma caixa vazia a ser preenchida, para que depois, o professor faça o saque através de provas.

Essa crítica à Educação Bancária nos remete a ideia do “saber fazer”, ou seja, de apenas transmitir os conteúdos específicos, sem fazer relação com o contexto social em que o aluno está inserido. Por isso, julgamos necessárias as disciplinas Pedagógico-didáticas nos cursos de licenciatura, pois são elas que dão suporte para o saber educar, ou seja, elas são os pilares para uma educação consciente, aquela em que o professor desenvolve habilidades de organizar e construir o saber juntamente com o educando. As disciplinas pedagógicas transcendem a ideia de formar o aluno, no sentido de moldá-lo para o campo de trabalho, porque criam situações de crescimento e aprimoramento da prática docente.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver no futuro educador, a sensibilidade para perceber as peculiaridades de cada aluno, bem como, o potencial de cada um, as suas necessidades e dificuldades. Contudo, é importante ressaltar, que tais objetivos, somente serão alcançados, se houver uma reforma no pensamento. É preciso aprender a pensar criticamente, sobretudo de forma que tenhamos um posicionamento frente ao mundo e tudo que nele ocorre. Em sua obra “Saber Pensar, (2002), Pedro Demo, afirma que saber pensar é estar preparado para dialogar criticamente sobre a vida num contexto amplo, político e ético-social. Demo (2002, p. 17) afirma que: “Saber pensar não é só pensar. É também e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”.

É nesse sentido e amplitude que as disciplinas pedagógicas oferecem suporte para que o futuro professor possa criar e inovar momentos de aprendizagem; de forma que o aluno possa desenvolver esse pensar, construindo saberes e desenvolvendo as suas inteligências. Por isso, afirmar que, somente, os conteúdos específicos são importantes nos cursos de licenciatura, é negligenciar a verdadeira função de um professor, que vai muito além de ensinar conteúdos afins, mas construir oportunidades para que educando e educador construam juntos o conhecimento. Nessa perspectiva afirma Demo,

Quem sabe pensar não capta só o que é semelhante, pois sabe, sobretudo, sacar do que aparentemente nada tem a ver. Sabe olhar por trás, fazer o caminho inverso, desfazer a trama, ler o problema. Surpreende a luz escondida na sombra. Deduz da falta à presença de alguém (2002, p. 18).

Portanto, trabalhar somente as disciplinas específicas do curso significa formar o professor como sendo um mero transmissor de conhecimentos, um molde a ser copiado e seguido, como nos impõe o mercado neoliberal, já que parece que hoje, o conceito de competência que se apresenta é aquele em que o aprender a aprender passou por uma ressignificação, ou seja, de uma base construtivista passou para um enfoque neoconstrutivista; cujo objetivo é preparar o indivíduo pronto a atender as necessidades do mercado (SAVIANI, 2007).

Nosso desejo, no que se refere à formação do professor, vai além. Pensamos que não podemos negar as possibilidades e necessidades de ingresso no mercado de trabalho, no entanto, isso não pode substituir a formação humana, ética e política do sujeito, mas sim, fazer com que ambas andem na mesma direção.

De outro lado, nosso entendimento tampouco tem sentido se não se coadunar com os anseios e desejos dos acadêmicos e da sociedade no que se refere à formação docente. Nesse sentido, a pesquisa está sendo de fundamental importância uma vez que permite conhecermos as diferentes opiniões e tendências no tocante a formação.

Para melhor ilustrar apresentamos alguns dados, ainda não suficientemente discutidos, mas que já dão uma ideia do que estamos desenvolvendo, apresentaremos três questões com as quais já começamos a trabalhar através da análise de dados: A primeira questão pergunta: Você conhece o conteúdo das resoluções 1 e 2 CNE/CP 2002.

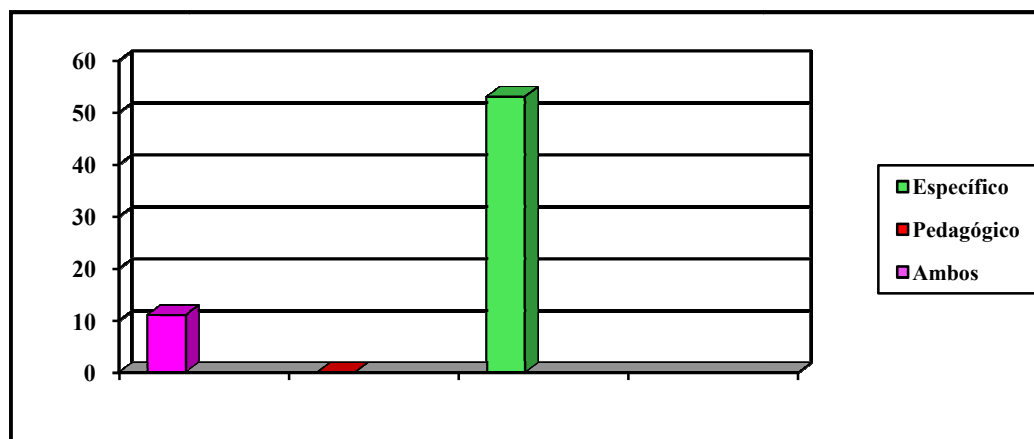


Figura 1: Gráfico sobre o conhecimento do conteúdo das resoluções 1 e 2 CNE/CP 2002.  
 Fonte: Dados das autoras

Nessa que é uma das questões iniciais de nosso estudo, podemos ver que os alunos desconhecem os documentos do Conselho Nacional de Educação que servem de sustentação às mudanças curriculares.

Outra questão importante refere-se ao currículo do curso e a visão que os acadêmicos tem dele: Como você avalia o currículo do seu curso?

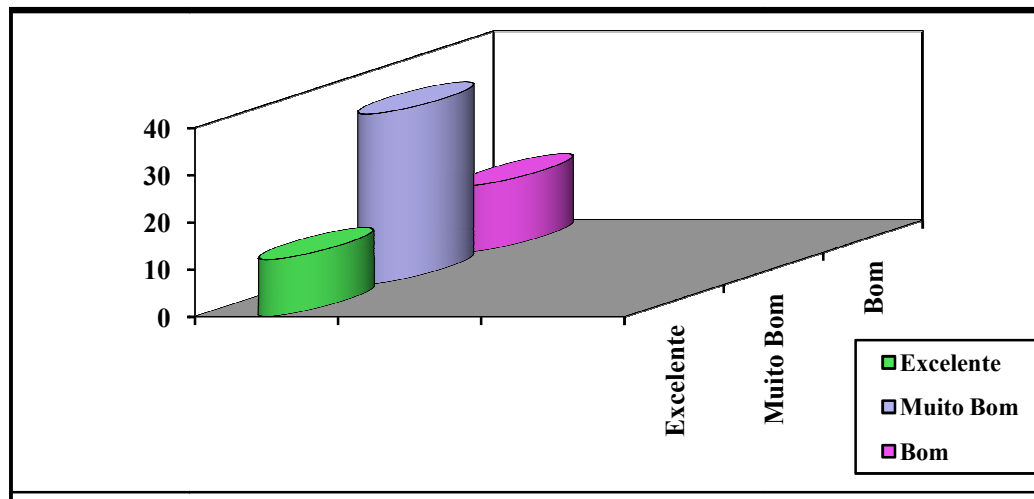


Figura 2: Gráfico de avaliação dos acadêmicos sobre o currículo do seu curso.  
 Fonte: Dados das autoras

No gráfico acima podemos ver que os alunos avaliam muito bem os cursos que frequentam na Universidade já que todos escolheram entre as três opções acima, não tendo nenhum caso que avaliasse como ruim ou insuficiente (dados que por não terem sido escolhidos não colocamos no gráfico). A seguir trazemos a questão referente ao que consideram mais importante para a formação de um professor: O que é mais importante para a formação de professores no curso em que você estuda?

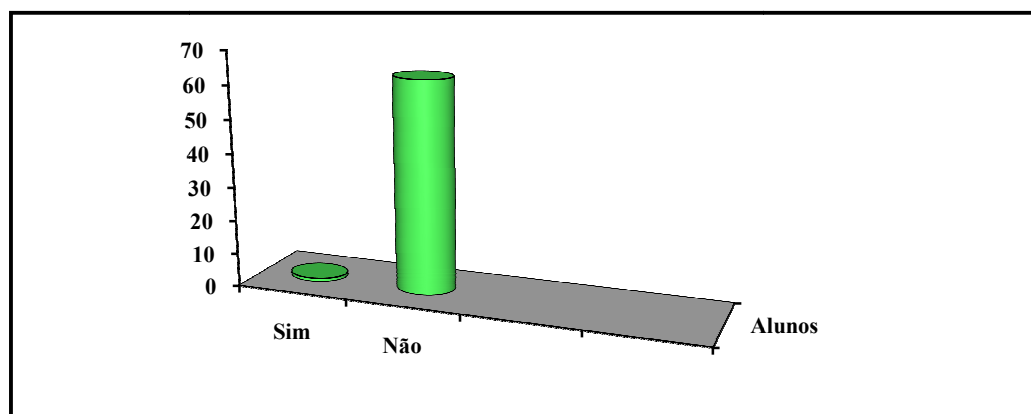


Figura 3: Gráfico da importância do conhecimento pedagógico para a formação de professores.  
 Fonte: Dados das autoras

Esse gráfico revela que a maior parte dos alunos acredita que o conhecimento específico deva predominar sobre o pedagógico, mas também, alguns já conseguem ver a importância de ambos os conhecimentos na formação de um professor.

Os dados acima, ainda que incipientes, já revelam que avançamos muito e que as resistências em torno de uma formação que envolva também os conhecimentos pedagógico-didáticos já não sofre rejeição tão significativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, para além de examinar as posições dos acadêmicos, também trabalha na perspectiva da defesa de uma formação de professores que contemple tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico, ou seja, que essa formação não esteja restrita aos conteúdos específicos que o professor deverá ensinar, mas que contemple, também, a formação pedagógico-didática necessária ao desenvolvimento do trabalho do professor, já que, esta diz respeito às formas de desenvolver o trabalho docente. Estamos aprofundando a análise dos dados pesquisados no propósito de podermos dar andamento à investigação, de forma comprometida com o processo de formação com qualidade.

### NATIONAL GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION: IMPACTS OF UNDERGRADUATE PROGRAMS PROJECTS

**ABSTRACT:** This article is the result of studies from the research project: National Guidelines for Teacher Training in Basic Education: Impacts on projects of undergraduate programs. It proposes to investigate the impacts of projects in undergraduate programs URI,

from the propositions contained in the National Curriculum Guide for the Teacher of Basic Education in order to understand to what extent curricular changes can contribute or not to a better training of future teachers. The study is qualitative and it used questionnaires as a tool for data collection. Initial data showed us that most students still expect training that addresses specific issues involving the content they will teach. In this sense the idea of domain content and transmission of knowledge still shows very deep roots.

**Keywords:** Guidelines. Teacher training. Undergraduate courses.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. **Professor é pesquisador**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**. São Paulo/SP: Cortez, 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP: EPU, 1998.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MAZZOTTI, Fernando G.; ALVES, Alda Judith. **Os métodos nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.



RAMOS, Marise Nogueira Ramos. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.