



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO: ENTRE O EFETIVADO E O PRESCRITO

### *TEACHERS FORMATION IN SÃO PAULO: BETWEEN EFFECTIVENESS AND PRESCRIPTION*

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES<sup>1</sup>  
elianeth@marilia.unesp.br

ANA CLARA BORTOLETO NERY<sup>2</sup>  
anacnery@marilia.unesp.br

#### RESUMO

Este texto é resultado de investigação que teve a finalidade de discutir a proposta de formação de professores para exercício na educação básica, no Estado de São Paulo, presente na Deliberação n. 111/2012 e a formação realizada nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais, em particular, da Unesp. A pesquisa permitiu analisar o que está no cerne das determinações oriundas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo na formulação das Diretrizes Curriculares fixadas na Deliberação nº 111/2012. Qual é a base epistemológica da Deliberação? A forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino de qualidade? O currículo proposto tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? Para responder a essas questões realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área e uma análise documental para referendar as respostas encontradas. Dentre os resultados podemos afirmar que, ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, a citada Deliberação ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Diretrizes Curriculares; Reforma Educacional.

#### ABSTRACT

This article is the result of an investigation that aimed to discuss the proposal of teachers formation for exercising their activities in the fundamental education in the state of São Paulo, according to the Deliberation 111/2012 and formation put in place in the Education courses at the universities, mainly UNESP (State of São Paulo University). The research allowed to analyze what is in the core of the determinations provided by the State Counsel of Education of São Paulo for the formulation of the Curricular Guidelines stated in the Deliberation 111/2012. Which is the Deliberation epistemologic basis? Does the way the curriculum is treated lead teachers formation perspective as intellectuals, subjects capable to develop a high quality teaching process? Has the proposed curriculum some proximity to

1 UNESP/Marília

2 UNESP/Marília CEPAE



what is stated in the Politic Pedagogic Projects of the forming institutions being evaluated as of excellence in the different evaluation systems to which the University Courses are submitted? In order to answer to these questions a bibliographic revision of the already produced knowledge in the area was carried as well as a documental analysis to countersign the founded answers. Among the results one can claim that the Deliberation when it determines how the curriculums of the Fundamental Teachers Formation Programs should be organized it ignores historical, conceptual and context aspects that provides structure to the current organization of these courses, as well as it disconsider very much of the scientific knowledge already produced in different moments and academic spaces.

**Key words:** Teachers Formation; Curriculum Guidelines; Educational Reform.

## INTRODUÇÃO

Atualmente o ensino superior no Brasil está inserido em um quadro bastante desafiador por receber tanto as inúmeras demandas de cunho social e de caráter pedagógico, como as demandas oriundas dos setores econômicos e dos direcionamentos nem sempre coerentes das políticas governamentais. Nesse contexto, a educação superior no país está contida em um cenário que envolve diversos atores, com diferentes propósitos e perspectivas, o que faz desse nível de ensino uma área complexa, envolvida num jogo político nem sempre fácil de ser entendido ou analisado. Com este texto nos propomos ao desafio de refletir sobre os direcionamentos que têm sido dados aos cursos de licenciatura, pelos gestores da política educacional no Estado de São Paulo.

Com a intenção de contribuir para o debate acerca da formação de professores para a educação básica no Brasil, elegemos como objeto de estudo, neste trabalho investigativo, as determinações legais oriundas de normatização que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou, em 14/03/2012, sob a denominação de Deliberação CEE nº 111/2012. O caput desse documento legal anuncia sua finalidade como sendo a de fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos

Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

Este artigo tem como ponto de partida a importância da formação inicial do professor, considera avanços significativos nessa área de conhecimento, assim como no campo do currículo e do saber docente, os quais, articulados podem oferecer maior compreensão dos efeitos que a implementação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, propostas pela Deliberação 111/2012, podem acarretar na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Embora não possam ser respondidas plenamente, nos limites deste trabalho, as problematizações e questões que serviram como balizadoras para a estruturação do estudo do tema proposto, bem como para a organização deste texto, são as seguintes: 1) Quais são as questões estruturantes e a base epistemológica dessa Deliberação? 2) A forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? 3) O currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos



das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? 4) Passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como procedemos a uma análise documental na busca de dados que referenciassem as respostas encontradas. Procuramos, dessa forma, estabelecer relação entre as demandas de professores e alunos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, as concepções de formação docente e organização curricular explicitadas nos documentos legais que são objeto deste estudo (Deliberação CEE nº 111/2012 e Portaria CEE/GP nº 441/2012) e as possibilidades que podem advir desse contexto desafiador e complexo.

Para encaminhar a pesquisa, também selecionamos documentos que estruturam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília - o Projeto Político Pedagógico, os relatórios dos sistemas avaliativos internos e externos (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) - e os analisamos numa perspectiva problematizadora e reflexiva, a fim de compreender suas determinações históricas e contextuais, na tentativa de desvelar as concepções e direcionamentos para a educação e a formação de professores.

Outro levantamento feito para ampliar a consistência de nossas conclusões foi

buscar a relação existente entre o desempenho no IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - das instituições de ensino da região de Marília, e o número de alunos egressos do Curso de Pedagogia da FFC/Marília que atuam como educadores nas escolas com alto desempenho.

Os temas de estudo que escolhemos para ampliar o nosso olhar sobre esse objeto de conhecimento foram os seguintes: 1) *Formação de professores* - com destaque para as contribuições resultantes da investigação do contexto da realidade concreta, articulando-a com as determinações mais amplas (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002); 2) *Reforma Curricular* – entendendo que diferentes currículos formam diferentes pessoas e que isso implica em enxergá-los como um processo social constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, como afirma Ivor F. Goodson (2012); 3) *Avaliação Educacional em Larga Escala* – como prática que incorpora concepções, tensões e que é reveladora de vínculos e de posicionamentos muitas vezes antagônicos (AFONSO, 2000); e *Pedagogia* - como sendo a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina, ou seja, um campo que se mostra pelas diferentes vertentes construídas ao longo da história, na busca de traduzir como o conhecimento humano se constitui. (GATTI, 2012).

### O CURRÍCULO PROPOSTO E O CURRÍCULO VIVENCIADO: CONTRADIÇÕES EXPLÍCITAS

Os debates sobre o currículo nos cursos de licenciatura têm assumido maior destaque nos últimos anos no Brasil, principalmente motivados pelas variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam implementar por diferentes textos



legais. Além dos vários direcionamentos, que contemplam diferentes perspectivas, a questão dos currículos nos cursos destinados à formação de professores sofre os efeitos dos múltiplos enfoques teóricos que se desdobram e se reorganizam em uma variedade de concepções e pressupostos. Concordamos com Lopes e Macedo (2010) quando afirmam que *a marca do campo do currículo no Brasil é o hibridismo. [...] um campo mais assinalado pela diversidade orgânica do que pela uniformidade. [...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições* (LOPES e MACEDO, 2010, p.47).

O que está acima afirmado ficou evidenciado nos estudos realizados com os representantes dos Conselhos dos seis Cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP<sup>1</sup> que oferecem esse curso, com a finalidade de analisar os currículos que estavam sendo implementados em cada um desses espaços acadêmicos, na tentativa de reformulá-los em um processo negociado de articulação entre eles. Esse movimento reflexivo de olhar de forma mais detalhada e aprofundada sobre o que estava sendo vivido por nossos alunos no percurso escolar, possibilitou concluirmos o quanto estamos imersos em um contexto híbrido e plural, com múltiplos enfoques e perspectivas.

A diferença se manifesta tanto na carga horária quanto nas outras categorias de análise que os representantes dos Conselhos de Curso de Pedagogia levantaram para proceder ao estudo dos PPPs com a finalidade de repensar a organização curricular dos cursos. Alguns destaques dessas especificidades dos cursos merecem ser dados aqui, tais como, o da diversidade de denominação dada aos componentes curriculares que compõem a matriz de cada curso; a ênfase em diferentes áreas do conhecimento com

destinação de cargas horárias diferenciadas. A diversidade identificada nas matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da mesma universidade – UNESP – nos remete à necessidade de explicitar que todos esses cursos foram normatizados pelos mesmos documentos legais<sup>2</sup>. Cabe aqui uma questão: Por que respostas tão diferenciadas para um mesmo arcabouço legal? Ivor F. Goodson (2012) nos auxilia a pensar sobre isso quando afirma:

Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam. (Goodson, 2012, p.9)

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. (idem).

Nessa direção, com os estudos realizados, de forma conjunta pelos Conselhos de Curso, foi possível compreender que as diferenças detectadas na organização curricular dos cursos estavam diretamente relacionadas aos processos informais, interacionais, históricos e contextuais vivenciados em cada campus. Cada uma das especificidades identificadas era referente a uma história e a um contexto.

Quando esse processo de reflexão coletiva sobre a possível articulação entre os currículos dos cursos de pedagogia da UNESP ganhava maior consistência e significação, fomos surpreendidos pela aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 promulgada pela Resolução SEE-SP de 14/03/2012, fixando Diretrizes Curriculares



Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

A reação da comunidade acadêmica das universidades públicas paulistas foi imediata. Com relação aos cursos de Pedagogia, ficou evidenciado que existe uma profunda irreconciliável distância entre o que determina a citada Deliberação e o que propõem os projetos políticos pedagógicos dos cursos. Os argumentos que referendam esta afirmação foram amplamente divulgados entre a comunidade acadêmica e, inclusive, encaminhados ao Conselho Estadual de Educação na forma de vários documentos formulados com essa intenção, tais como: a Carta Aberta da UNESP/Marília; o Manifesto da UNICAMP, a Moção de Repúdio do Conselho de Curso da UNESP/Presidente Prudente, a Moção de Repúdio da FEUSP, o Manifesto da Comissão de Cursos de Licenciatura das UNESP, e a Solicitação do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em Defesa da Educação Pública ao Conselho Estadual de Educação. Quando esse registro de pesquisa estava sendo concluído, tomamos conhecimento de que o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas – o CRUESP – encaminhou, no dia 28 de junho de 2013, um ofício ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, requerendo a revogação da Deliberação 111/12 e solicitando:

Que sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e comprometidas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos (CRUESP – 28/06/2013).

Nos documentos acima mencionados fica evidenciado o descontentamento da comunidade acadêmica com o fato de que a Deliberação nº 111/12, na direção oposta da legislação que a antecedeu (Del. CEE nº 78/2008), deixa de explicitar que, para atendimento ao que está previsto naquela norma legal, está ressalvada a autonomia universitária. A Constituição Federal ao determinar, em seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,[...]”, garante que as normatizações complementares não contrariem esse princípio constitucional.

Uma outra questão proposta na Deliberação CEE 111/12 que foi rejeitada por todos os representantes das universidades estaduais de São Paulo foi o fato de o texto trazer de volta a dualidade na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Pré-Escola possibilitando que ela ocorra em dois cursos diferentes – Normal Superior e Pedagogia. Os questionamentos que surgiram a partir dessa proposição foram os seguintes: Que vantagem essa dualidade pode trazer? A formação de docentes para os demais conteúdos curriculares não é feita sempre numa determinada licenciatura? Duas licenciaturas com nomes diferentes não sugerem uma indefinição no caráter da formação que se pretende? É preciso esclarecer que, apesar dos estudos intensivos realizados em vários encontros organizados para esse fim, não foi possível encontrar respostas a esses questionamentos no texto da Deliberação e nem em outros documentos oriundos do Conselho Estadual de Educação.

Nos estudos que realizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que fica explícita, no texto da Deliberação 111/12, uma tentativa de resolver





problemas oriundos da formação dos concluintes do Ensino Médio, por meio dessa proposta de reorganização da matriz curricular das licenciaturas. Isso se evidencia no inciso I do Artigo 4º, quando a Deliberação prevê a destinação de 800 horas da carga horária do curso de Pedagogia para a formação científico-cultural dos alunos. Já o Artigo 5º registra que a formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio [...]. É importante definir se essa proposta não fica alicerçada no esvaziamento de conteúdos de fundamento para a formação dos futuros educadores para atender o objetivo de garantir aos alunos de Pedagogia os conhecimentos científico-culturais que não foram devidamente aprendidos na Educação Básica. A formação profissional desse segmento pode ficar prejudicada, quando a ênfase da reforma curricular proposta recai na apropriação de “competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino” (Art. 6º) – saber fazer - e não dos conhecimentos necessários e essenciais ao trabalho docente e à atuação educativa competentes e comprometidos com uma educação plena.

Sobre esse viés na formação profissional dos educadores, Freitas (2002, p. 148) já denunciava que as atuais políticas para os cursos de graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, transferindo-a para o campo do conhecimento relacionado à epistemologia da prática. Para Brzezinski (2008), prevalece no Brasil uma política para a educação que resulta de um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor.

Na continuidade dos embates entre as decisões do CEE/SP e as argumentações

dos representantes dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, em 02/10/2012, aquele órgão normativo publica a Portaria CEE/GP nº 441, designando uma Comissão de Conselheiros com as seguintes finalidades:

I- promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram, tendo em vista acompanhar as discussões e responder as dúvidas e questionamentos das instituições de ensino superior”;

II- “traçar um painel das principais tendências e iniciativas sobre formação de professores presentes no Brasil e no exterior, tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo. (Portaria CEE/GP nº 441/2013).

Ao analisar a forma como esse texto legal foi redigido fica evidenciado que o Conselho Estadual de Educação desconsiderou os exaustivos estudos feitos, em diferentes momentos e espaços acadêmicos, para estudo e análise da referida Deliberação. Ao admitirem pretender ‘*promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram*’, os legisladores confirmaram o fato de que essas diretrizes foram elaboradas sem nenhuma participação efetiva daqueles que realmente deveriam fazê-lo, ou seja, a comunidade acadêmica envolvida com a pesquisa e a prática de formação de educadores. Se tivesse ocorrido essa participação, tão oportuna quanto necessária, não haveria a necessidade, declarada na Portaria CEE/GP nº 441, de ‘*promover uma maior compreensão*’ e apresentar as ‘*concepções de formação [...] que a fundamentaram*’, já que os que participaram da elaboração do referido documento devem compreendê-lo,



bem como devem conhecer as concepções de formação que o embasam.

O inciso II da Portaria CEE/GP nº 441, ao destacar que a Comissão Especial foi designada também com a intenção de *traçar um painel das principais tendências e iniciativas [...] tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo*, indica que esses estudos não foram realizados antes da elaboração da Del. CEE 111/12. Se a coleta desses dados é importante para informar uma política de formação de professores, como está afirmado, entendemos que esse procedimento deveria, entre outros, ter antecedido a formulação das novas diretrizes curriculares publicadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao destacar a importância da *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*, o legislador nos instigou a pesquisar os resultados alcançados pelo curso de Pedagogia da FFC/UNESP, na tentativa de explicitar se, e como, esses dados poderiam subsidiar as tomadas de decisão para uma política de formação de professores.

### O ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC/MARÍLIA

A opção por colocar foco, de forma específica, no curso ministrado na UNESP/Marília, está embasada no fato de as pesquisadoras ministrarem aulas nessa instituição e estarem vivenciando, desde a publicação da nova legislação que determina as diretrizes curriculares para as licenciaturas no Estado de São Paulo, o esforço de alunos e professores, desse campus, no sentido de buscarem alternativas para uma proposta

negociada, em que fosse possível chegar a uma visão mais democrática dessa política de reforma curricular, visando à racionalização e ao embasamento, tanto das decisões da administração central como das decisões dos contextos escolares (MOREIRA, 2012, p. 181).

Outro fator que direcionou o nosso olhar para a especificidade do que ocorre na FFC/UNESP/Marília foi o fato de o Curso de Pedagogia dessa instituição, ter obtido, nos últimos anos, os melhores resultados nas avaliações externas e internas a que tem sido submetido (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) e seus alunos egressos terem uma atuação numericamente significativa e importante na rede municipal de ensino de Marília, que tem obtido desempenho considerado excelente no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao analisarmos o que está definido no Projeto Político Pedagógico da FFC/Marília, encontramos a proposta de: *Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia*. Ao fazermos o levantamento dos alunos egressos do curso, fica constatado que eles representam a maioria dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Marília/SP. Vale aqui o destaque que esse município tem obtido sistematicamente excelentes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – (6,4, em 2012). Por mais que tenhamos motivos para relativizar os índices de avaliação externa em larga escala, entendemos que a ênfase dada, no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, tem resultado em



uma formação do profissional que tem sido condizente com demandas da formação dos alunos das séries iniciais da Educação Básica.

Com relação a esses resultados obtidos em sistemas avaliativos, concordamos com Afonso (2000) quando denuncia a função coercitiva e controladora do Estado ao implementar esses sistemas de avaliações em larga escala. Sabemos, ainda, que os resultados obtidos nesses processos avaliativos, por si só, não representam mais do que podem, ou seja, são indicadores, nem sempre confiáveis ou consistentes, que podem ser utilizados em diferentes perspectivas e intenções e não representam, quando registram resultados positivos, a garantia de um processo educacional plural e justo.

Nessa perspectiva, apesar de conscientes do fato de o curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília ter obtido conceito 5 no ENADE, 5 estrelas no Guia do Estudante e conceito A na avaliação institucional realizada pela Comissão Permanente de Avaliação, não significa, por si só, a garantia da qualidade necessária e desejável para a formação dos futuros educadores e não podemos deixar de entender que esses dados deveriam ser considerados pela instituição responsável pela normatização das diretrizes curriculares para essa licenciatura, quando fosse proceder a *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*. Uma reforma curricular que desconsidere a historicidade de currículos existentes, como é o caso da FFC/Marília, vai na direção do que denuncia Carlos Skliar (2010) de que *sujeitamos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida* (SKLIAR, 2010, p. 196-197).

Ao fazer a denúncia da *inconsistência da mudança sem origem*, esse autor nos ajuda

a compreender a razão de ter havido uma rejeição explícita ao que os legisladores propuseram no texto da Deliberação 111/12. Ao impor uma mudança profunda no currículo dos cursos de formação de professores, o texto legal desconsiderou os fatores históricos e contextuais que têm sido construídos ao longo dos mais de 150 anos de história dos cursos de formação de professores primários. Isso aconteceu porque não foram ouvidos aqueles que fazem parte desse contexto e dessa história, ou seja, alunos e professores dos cursos de licenciatura das universidades paulistas.

Ao ignorar a perspectiva histórica e contextual dos cursos de formação de professores nas Universidades Paulistas, o Conselho Estadual de Educação elabora diretrizes que, se implementadas, desmontariam os Projetos Políticos Pedagógicos existentes que foram elaborados atendendo às demandas e às especificidades de cada local de formação. Para exemplificar trazemos o que consta no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília que organiza o seu currículo em 3360 horas (inclusive as 405 de Estágio Supervisionado), sendo, 2955 horas relativas ao ensino do núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação; três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional; e o núcleo de estudos integradores, constituído por projetos e programas de estudos. Já no estabelecido na Deliberação 111/12, a carga horária destinada a essa formação seria reduzida para 2000 horas, porque determina que 800 horas sejam dedicadas à formação científico-cultural que tem o objetivo de ampliar a formação obtida no Ensino Médio.

Um currículo concebido sem a validação dos que constroem e possuem os resultados





que serviriam para *informar uma política de formação de professores*, tem intenções alheias às necessidades daqueles que o vivenciarão. Por isso, concordamos com Ivor F. Goodson (2012) quando afirma que o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização. (GOODSON, 2012, p.21).

Ao refletir sobre quais são as intenções básicas de escolarização que nortearam a elaboração da Deliberação 111/12 temos como hipótese que as concepções que a orientaram pretendem gradativamente retirar da formação de educadores a sua natureza científica e acadêmica, inerentes ao campo da educação, focalizando-a em um novo patamar de conhecimento que é o campo das práticas educativas. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas.

Em documento denominado *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical* que foi elaborado por uma das relatoras da Deliberação 111/12, a Dra. Guiomar Namó de Mello (1999), encontramos, na nossa opinião, o que fundamenta as propostas de formação de professores contempladas pelas diretrizes curriculares:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (MELLO, 1999, p. 10)

A forma como a relatora argumenta nesse documento indica a implementação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação seus fundamentos e sua centralidade. Defendemos que é preciso colocar em foco as construções históricas dos educadores na luta por uma formação docente que contemple uma outra concepção de educação e de formação, a formação humana e autônoma. A discussão que foi posta com a publicação da Deliberação 111/12 coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação: por um lado, aqueles que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade e, por outro, projetos que privilegiam os fundamentos e os fins da educação com ênfase na pesquisa, na investigação e na formação multidisciplinar sólida.

## NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Localizados nas Unidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto
- 2 LDB - nº 9394/96; Parecer nº 009/2001 do CNE; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002



## REFERÊNCIAS

**AFONSO**, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

**BRZEZINSKI**, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

**CEE/SP**. *Deliberação Nº 111/12*, homologada pela Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44.

**FFC/MARÍLIA/UNESP** – *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*: Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>. Acesso em 10/06/2013.

**FREITAS**, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set 2002.

**GATTI**, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.28, n1, p.13 – 34, jan/abr 2012.

**RECEBIDO** em 16/08/2014

**APROVADO** em 18/09/2014

