

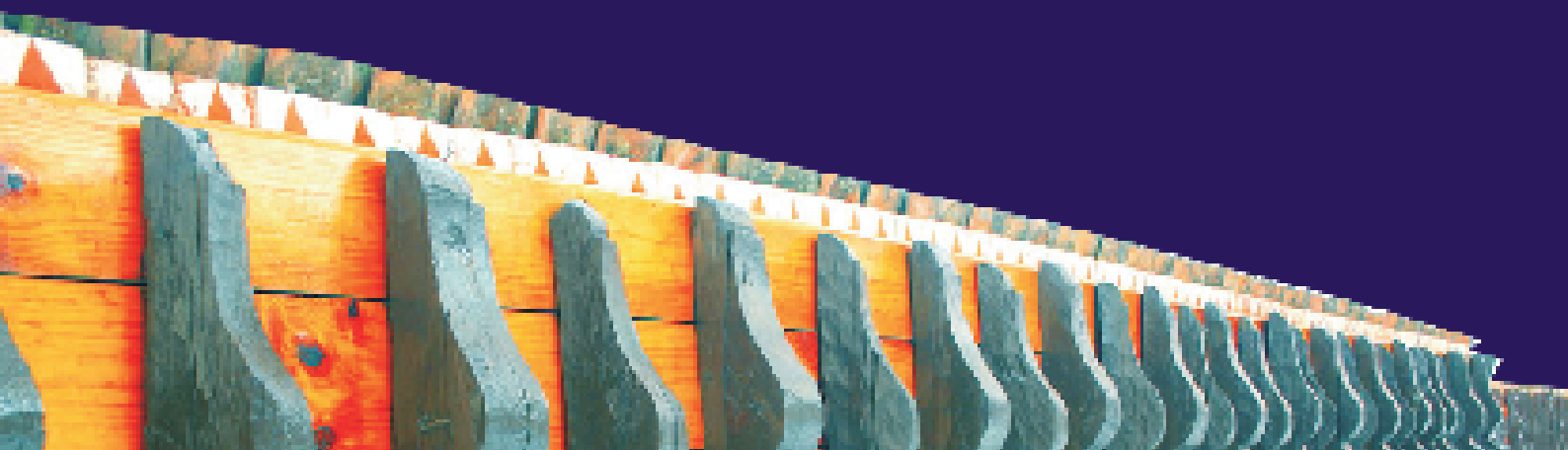
# Núcleo de *Integração*

Formação Docente: questões atuais



Curso de Pedagogia UAB UFMG

# FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES ATUAIS



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Clélio Campolina Diniz  
*Reitor*

Rocksane de Carvalho Norton  
*Vice-Reitora*

### **Pró-Reitoria de Graduação**

Antônia Vitória Soares Aranha  
*Pró-Reitora*

André Luiz dos Santos Cabral  
*Pró-Reitor Adjunto*

Fernando Selmar Rocha Fidalgo  
*Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância*

Ione Maria Ferreira de Oliveira  
*Coordenadora da UAB UFMG*

### **Faculdade de Educação**

Samira Zaidan  
*Diretora*

Antônio Júlio de Menezes Neto  
*Vice-Diretor*

### **Curso de Pedagogia UAB-UFMG**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Calbeiro  
*Coordenadora Geral*

Tânia Margarida Lima Costa  
*Vice-Coordenadora Geral*

Sérgio Dias Cirino  
*Coordenador do Eixo Integrador*



Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

# FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES ATUAIS

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa  
(organizadoras)

Belo Horizonte  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG  
FAE/UFMG  
2011

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves  
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

---

© 2011, Os autores e organizadores

© 2011, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

#### Ficha Catalográfica

S237f Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão.  
Formação docente : questões atuais / Lucíola Licínio  
de Castro Paixão Santos ; Ângela Imaculada Loureiro de  
Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). –  
Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2011.  
38 p. – (Núcleo de Integração)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade  
Aberta da UFMG.  
Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-8007-035-4

1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Dalben, Ângela  
Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima.  
III. Título. IV. Série.

CDD: 370  
CDU: 37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
Curso de Pedagogia UAB UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31270-901 - Belo Horizonte-MG  
Tel. 31 3409-7477

# FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES ATUAIS

## AUTORAS

### **Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos**

Trabalho há muito tempo no campo educacional, o que me proporcionou diferentes experiências, bem como a oportunidade de desenvolver diversos tipos de trabalhos nessa área. Em função disso, passo a enumerar as atividades que considero mais relevantes para a pós-graduação. Fui coordenadora do GT de Didática da ANPED, onde também participei da Comissão Científica Nacional. Fui representante da área de educação na Câmara de Ciências Humanas da FAPEMIG e membro da Comissão da CAPES de Avaliação dos Cursos de Pós Graduação em Educação. Nessa agência, participei também de várias outras comissões. Desde 1991, sou bolsista do CNPq, sendo, hoje classificada como pesquisadora 1 A. Já prestei assessoria a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e, atualmente, sou assessora junto a SEB/MEC, do Programa Currículo em Movimento. Pertencço à Comissão Editorial de vários periódicos, como da Revista Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa e Educação em Revista, dentre outros. Sou ainda diretora da ANPAE, seção Minas Gerais. Represento a Linha Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos, no colegiado do nosso Programa de Pós-Graduação. Em relação a minha formação acadêmica, sou graduada Comunicação Social, pela UFMG, em Pedagogia pelo IEMG, hoje, UEMG; fiz mestrado em Pesquisa Educacional na UFSCar e doutorado e pós-doutorado no Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tenho pesquisado, publicado e orientado teses e dissertações no campo do currículo, formação e trabalho docente, bem como das políticas públicas implementadas nesses campos. Atualmente sou Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG.

## EMENTA

Relação da formação docente com as questões atuais como: a educação como direito, as reformas educacionais e as políticas públicas.



## ● ● ● ● ● ● SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....                                       | 9  |
| 1. TRABALHO DOCENTE ANTE A EDUCAÇÃO COMO DIREITO ..... | 10 |
| 2. O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCACIONAIS ..... | 13 |
| 3. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....    | 22 |
| 4. CONCLUSÃO .....                                     | 28 |
| 5. REFERÊNCIAS .....                                   | 30 |
| ORIENTAÇÃO DE ESTUDO .....                             | 33 |
| ESTUDO COMPLEMENTAR .....                              | 37 |



## INTRODUÇÃO

Diferentes pesquisas, ao longo da segunda metade do século XX, mostraram que o desempenho escolar está diretamente relacionado com fatores econômicos, sociais e culturais. No entanto, todas essas pesquisas tomaram a realidade escolar, ou seja, o currículo e as práticas pedagógicas como realidades dadas. Hoje, busca-se modificar as propostas curriculares, os métodos e estratégias de ensino, as formas de trabalho adotadas pela escola, tudo isso, com vistas à educação mais compatível com as necessidades e interesses das crianças e adolescentes, provenientes das famílias de baixa renda, que constituem a maioria da população brasileira. Assim, espera-se que a escola pública seja capaz de garantir o direito à educação básica de acordo com o que é declarado na legislação.

Neste texto, será discutida a importância da formação docente para se alcançar uma educação de qualidade. Para isso, primeiramente, será mostrado que a educação, sendo um direito, tem que ser garantida pelo Estado, pela escola e pelos professores. A seguir, será discutida a formação do professor no âmbito das políticas públicas e das reformas educacionais para, finalmente, discutir os diferentes desafios que a formação docente vem enfrentando. O argumento central é de que, no interior da escola, o processo educacional se desenvolve, sobretudo, por meio da ação docente, sendo, portanto, necessário que os docentes entendam sua responsabilidade nesse processo.

No entanto, todo o peso desse processo não pode recair apenas sobre os docentes, pois eles trabalham com as ferramentas que lhes foram dadas durante sua formação inicial e com as proporcionadas pelo poder público e pelas escolas.

Cabe ao Poder Público: legislar de modo a garantir diretrizes e propostas curriculares claras e exequíveis; oferecer condições de trabalho ao professor em termos de salário e de carreira; possibilitar às escolas infra-estrutura e equipamentos capazes de proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das propostas educacionais; e material didático compatível com os conteúdos a serem desenvolvidos.

# 1. TRABALHO DOCENTE ANTE A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Ao longo da modernidade, em diferentes trabalhos, intelectuais de renome discutem o direito à educação. (LOCKE citado por OLIVEIRA, 2000; BOBBIO, 1992; SMITH, 1983; MILL, 1983; THOMPSON, 1987 e MARSHALL, 1967). Esse direito é também uma conquista resultante da luta de diferentes grupos sociais, sobretudo, ao longo da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Esse direito só pode ser realizado quando o Estado passa a oferecer educação gratuita, pois, de outra forma, as camadas de menor recursos financeiros não poderiam ter acesso à educação. No final do século XIX, nos países europeus desenvolvidos e nos Estados Unidos, a educação primária era gratuita e obrigatória. Esse direito foi se ampliando ao longo dos anos e hoje, nesses países, a educação é obrigatória, de modo geral, de 5 a 17 anos.

No Brasil, depois da independência, por cerca de cinco décadas, o acesso à escola primária foi negado aos índios, aos negros escravos e às mulheres. A Constituição de 1934 reconhece o ensino primário como direito e a Constituição de 1988 declara que a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é direito de todos. No entanto, na realidade, somente o ensino fundamental, hoje, com 9 anos de duração é obrigatório e um direito público subjetivo (CURY, 2002a). Tramita atualmente na Câmara dos Deputados um projeto de lei, cuja proposta é estender de 4 para 17 anos a obrigatoriedade da educação no Brasil.

O direito à educação está associado ao exercício da cidadania uma vez que a educação, como processo de desenvolvimento do potencial humano, garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, Cury (2002a) afirma:

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais ora como síntese dos três direitos assinalados os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três.

De maneira simples, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo que são garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis, intensa na década de 1960 nos Estados Unidos, baseou-se na luta pela igualdade perante a lei de todas as camadas da população, independente de religião, cor, raça, gênero e orientação sexual. Já no Brasil, ela ganha destaque no interior do movimento pela anistia, que começa no final dos anos 1970 e vai até meados dos anos 1980 e inclui, a princípio, o movimento das mulheres e dos negros.

Conclui-se, portanto, que a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural. Já os direitos sociais referem-se aos direitos relacionados ao bem-estar social, principalmente à melhoria das condições de vida dos mais desvalidos, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direitos sociais, o direito à educação, à moradia, à saúde, ao emprego etc. Dessa forma, o direito à educação é um direito social uma vez que proporciona melhores condições de vida à população.

Por sua vez, o direito político está relacionado com os direitos da participação popular na vida política, incluindo o direito de votar e ser votado e de se manifestar nas diferentes esferas da vida pública. O direito à educação é, portanto, também um direito político, porque a real participação exige que os indivíduos, entre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, habilidades essas que cabe à escola desenvolver.

Na atualidade, um novo tipo de direito vem surgindo como resultado de movimentos sociais - o direito à diferença. Esse direito se fundamenta na ideia de que as diferenças devem ser consideradas, respeitadas, e vai mais além, ao propor que seja dado espaço para que sejam explicitadas outras diferenças que fazem parte do tecido social. Isto significa não apenas a tolerância ao outro, que é diferente de mim, mas pressupõe entender que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. Segundo Santos (2005) as práticas democráticas exigem o reconhecimento e a valorização da diferença, pois esses elementos são indispensáveis à prática política em todas as esferas e em todos os níveis. Trata-se, ainda, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades. Para MacLaren e Gutierrez (1996), por exemplo, a questão étnica está imbricada na configuração do capitalismo transnacional. É nesse contexto que se faz defesa de uma educação multicultural.

Do exposto, conclui-se que os direitos civis, políticos e sociais focalizam direta ou indiretamente a questão do tratamento igualitário, e a garantia de certos direitos que estão em consonância com a questão da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de raça/etnia de gênero, de idade, de orientação sexual. Em decorrência, espera-se que a escola não trate como igual o outro que é diferente, o que já se configura como mecanismo de exclusão escolar.

No inciso I do artigo 208, da Constituição brasileira (Seção I - da Educação, Capítulo III da Educação da Cultura e do Desporto, Título VIII - da Ordem social) declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que ele não tiveram acesso na idade própria”. Por sua vez, o Parágrafo 1º desse mesmo artigo afirma que: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Em que consiste, pois, afirmar-se que o ensino fundamental, única etapa de ensino obrigatório e gratuito, é um direito subjetivo?

O direito público subjetivo é entendido pelos juristas como a capacidade que o indivíduo, como membro de uma comunidade, tem de colocar em movimento normas jurídicas para atendimento de seu interesse individual. De acordo com Duarte (2004):

[...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Em síntese, o direito público subjetivo é um instrumento jurídico que possibilita ao seu titular acionar, judicialmente, o Estado para o cumprimento daquilo que ele deve fazer. Por ser direito público subjetivo, a educação fundamental exige do Estado sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que permitirá o usufruto desse direito por parte dos desfavorecidos economicamente.

Para garantir melhor esse direito, é que o ensino fundamental passou de oito para nove anos de acordo com a Lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei nº 9394 de 1996. Se essa etapa de ensino é direito do cidadão, no sentido de garantia mínima para a vida pessoal, social e política dos indivíduos, é dever da escola garantir que todos os alunos finalizem essa etapa do processo de escolarização. Isso só poderá ocorrer se a escola garantir que o alunado tenha domínio dos conteúdos previstos para essa etapa e tenha adquirido os valores e atitudes derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem na escola. A escola só poderá cumprir essa tarefa se contar com professores comprometidos com a educação e competentes para enfrentar o cotidiano da sala de aula com seus incessantes desafios.

Posto isso, para entender como é visto o trabalho do professor na contemporaneidade, é preciso compreender o contexto político e econômico em que vivemos e as diferentes propostas que dele emergem, elaboradas por grupos e forças políticas que têm diferentes visões sobre o desenvolvimento social e o papel do sujeito na vida social.

## 2. O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas, políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os diferentes países. Assim, no plano econômico, a globalização vem integrando mercados, trazendo, como uma de suas conseqüências, o aumento do poder de algumas nações, no plano social, agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países (APPLE, 2001).

Assim sendo, no presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica (re)configuram as políticas sociais. Esse processo faz parte do ajuste estrutural em que a criação do estado-mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Nesse cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada mediante critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Segundo Whitty (2003), observa-se que se intensifica a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais, embora estes continuem sendo mantidos pelos impostos. Nesse sentido, o termo *quase-mercado* constitui uma expressão que busca expressar a introdução de formas de atuação do mercado e do setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação. Segundo Le Grand e Barlett, (1993:10), essas políticas se baseiam no

mercado porque elas substituem as ofertas monopolistas do estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são 'quase' porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras.

Em resumo, elas são *quase-mercado* porque, apesar de sua aproximação com o mercado, dele se diferenciam por não buscarem maximizar o lucro e por não ficar claramente definido a quem pertencem suas estruturas.

Diferentes autores (BALL, 1994, 1996; TORRES, 1996; APPLE, 2001; WHITTY, 1998, 2003; CORAGGIO, 1996), ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, têm se oposto a essas políticas, denunciando a visão utilitarista da educação que as orientam, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Tais autores mostram que tais políticas caminham em sentido contrário aos ideais e aos compromissos com valores éticos daqueles que entendem que a educação é um processo de formação para o exercício pleno da cidadania, o que é importante para a criação e/ou consolidação de uma real democracia.

Considerada como um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica como a UNICEF e a UNESCO (CURY, 2002b). Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Nesse quadro, torna-se importante observar a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial (BM), em diferentes esferas do campo educacional.

Segundo (Torres, 1996), dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação, destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Contraopondo-se às políticas do Banco Mundial e do governo central, na década de 1990, foram desencadeadas, em alguns estados e municípios brasileiros, diferentes propostas de reformas educacionais, alinhadas com os ideais dos chamados educadores críticos. Tais políticas assinalam que seu eixo estruturante é a democratização da educação e que são dirigidas por um princípio básico, que é a inclusão escolar dos alunos das camadas populares. Em suas diretrizes, definem a educação como um processo de formação humana.

É importante esclarecer, aqui, que está sendo feita uma polarização em torno de duas tendências que não se apresentam de maneira tão distinta na prática. Na verdade, o que ocorre é que, nos projetos educacionais, quando analisados no terreno em que se desenvolvem, podem ser identificadas matrizes de ordem filosófica e política de tendências diferentes. Tais matrizes se chocam ou se combinam em um mosaico de diferentes matizes, com desenhos singulares, logo é quase impossível enquadrá-los em um determinado modelo teórico.

De maneira bem geral e bem simples, pode-se dizer que, no processo de redemocratização do Brasil, se intensificou a preocupação com a melhoria da educação, não apenas em termos de atendimento à demanda escolar, mas também, em relação à permanência dos alunos nas escolas, por meio da melhoria do ensino. Nesse quadro, observa-se que, em consonância com as reivindicações dos movimentos sociais se abre espaço para o desenvolvimento de um movimento de renovação pedagógica, orientado por propostas da chamada pedagogia crítica.

Muitas vezes, foram utilizadas, neste trabalho, expressões como pedagogia crítica, educadores críticos, sem definição do sentido em que essas expressões estão sendo

usadas. De forma bem sintética, elas englobam, de acordo com Bernstein, as propostas pedagógicas que enfatizam os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores pelos alunos, ao invés de centrarem-se nos processos de transmissão. No entanto, seria importante, hoje, acrescentar outras características para classificá-las uma vez que a centralidade nos processos de aprendizagem se tornou um terreno comum no campo pedagógico. Logo, além desse aspecto, o adjetivo crítico ou progressista é utilizado, aqui, referindo-se às propostas pedagógicas que enfatizam o compromisso político da educação: o compromisso com a escolarização das camadas populares e a visão da educação como um processo relacionado com a emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico, quanto social e cultural.

As propostas do movimento de renovação pedagógica elaboradas no interior da pedagogia crítica advogam: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução, no âmbito do currículo, de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) a elaboração de currículos que enfatizem problemas sociais contemporâneos e que promovam o respeito às diferentes culturas, combatendo todo o tipo de preconceito social; d) uma nova visão da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos, na busca da superação dos mecanismos intra-escolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares. (WHITTY e POWER, 2003; PACHECO, 2002; TARDIF, 2000).

Paralelamente, governos mais conservadores e seus representantes e adeptos, em nível nacional e local, vêm defendendo reformas para a educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos se assentam nas seguintes ideias: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, *accountability*; b) necessidade de definição de um currículo nacional que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; c) a qualificação de professores é tarefa essencial, exigindo dos professores das séries iniciais formação em nível superior, investindo-se, ao mesmo tempo na continuada. Em relação à formação docente, esse grupo considera que ela deva possibilitar ao professor maior aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento (português, matemática, geografia, etc.) e desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino desses conteúdos (TORRES, 1996).

Há que se considerar que vasta literatura contemporânea vem abordando a questão das reformas educacionais e da formação docente (CORREIA 1991; BALL, 1994; PACHECO 1996; POPKEWITZ 1997 e 2001; WHITTY, 2003), entre outros. Alguns desses discursos enfatizamos aspectos negativos decorrentes das políticas educacionais de orientação neoliberal, pelo seu caráter excludente. Em relação à formação docente, têm sido

criticadas algumas medidas que países como a Inglaterra vêm implementando, como, por exemplo, o pagamento baseado no desempenho.

Segundo Dolton e colaboradores (2003), tais medidas têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana. Os autores enfatizam, ainda, a possibilidade de vieses nos processos de avaliação em que os diretores têm um papel-chave uma vez que as relações sociais estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições. Torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola.

No mesmo sentido, de denúncia às atuais políticas no campo da formação docente, nos Estados Unidos, segundo Melnick e Pullin (2000), os testes de credenciamento de professores, realizados após a conclusão do curso, por meio do *Testes de Certificação do Educador de Massachusetts*, implementados inicialmente nesse estado, em 1989, mas posteriormente utilizados em 40 estados representam uma ameaça à profissão. Esses testes se orientam por uma visão técnica e utilitarista da educação, o que já coloca um sério problema em relação à formação do docente.

Além disso, como desde da primeira vez em que foram aplicados, os resultados deles ficaram em torno de 50% de aprovação. Em consequência, os vários gestores do sistema passaram a propor o ingresso na carreira docente de pessoas sem formação específica no campo do magistério. Além disso, têm estimulado as escolas a oferecerem programas preparatórios àqueles que desejarem se tornar professor. Essas medidas modificarão, substancialmente, todo o sistema de formação inicial do docente, o que certamente levará à desqualificação da profissão.

De forma diferente, existe uma vasta literatura voltada para a formação do professor que aponta, como elementos centrais nesse processo, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da valorização do trabalho docente (PERRENOUD, 1993; DEMAILLY, 1995; HARGREAVES, 1998, SANTOS, 1998 e TARDIF, 2000). As propostas desses autores abrangem, entre outras: a formação do professor pesquisador, a construção de redes de colaboração e de formação, a reestruturação dos cursos de formação de professores, tendo como eixo, a formação do profissional reflexivo, inspirados nos trabalhos de SCHÖN (1982) e de seus seguidores; a formação do professor como intelectual (GIROUX, 1997), cujo trabalho estaria vinculado aos movimentos sociais de orientação emancipatória.

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm, como limite, os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas. Para analisar esses interesses e valores, é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram, com grande vigor, nos sistemas de ensino para gerenciá-los de forma mais eficiente. Essas novas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público. Segundo Elliot (2001), apesar de descentralização e autonomia organizacional

serem idéias básicas neste novo tipo de administração, ela facilita um novo tipo de controle regulador que, paradoxalmente, concentra o ato de governar no centro do processo.

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados *ineficientes sistemas burocráticos de governo* possibilitaram e legitimaram a penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes, bastante sutis, de privatização, mas seu elemento chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas que se estruturam e desenvolvem-se com base na cultura do desempenho, é garantida pela criação do Estado Avaliador. De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de estado exerce seu papel com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado Avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente ao público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

Em diversos países, nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se com referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção. Elliot (2001), baseando-se em Lyotard, afirma que, em uma cultura do desempenho, a *qualidade* é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

Na mesma direção BALL (2003: 218), denuncia que performatividade:

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade, ou 'momentos' de promoção ou inspeção.

O argumento central de Ball é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidos e executados por essas instituições.

É importante ainda considerar que as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que tem como

referência de desempenho esses indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Nesse sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer ao invés de revelar aspectos importantes ocorridos no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho, constantemente, tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem têm que ser abandonadas diante do que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

É necessário salientar que diferentes autores (BALL 2001 e ELLIOT 2001) têm demonstrado que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, a serem treinados para obter bons resultados nos testes no lugar de serem educados no sentido amplo deste termo. No Brasil, por exemplo, algumas escolas começaram a fazer provas simuladas como treino para a *Provinha Brasil*.

Desse modo, a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento levando-os, gradativamente, a assumir toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho tornando-os pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, os professores da educação básica, cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com alto índice de *stress* porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Eles se autoavaliam culpados por aquilo que lhes foi imposto fazer e não conseguiram realizar considerando uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade em relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal.

É nesse contexto que as propostas mais progressistas ou mais conservadoras para a democratização da educação têm colocado ênfase na formação do professor. Assim, se, para os primeiros, a formação docente é peça fundamental para que a educação seja realmente um mecanismo de inclusão social, para os últimos essa formação terá forte impacto nas escolas e na implementação das políticas por eles elaboradas.

O fato de a Lei de Diretrizes e Bases afirmar, em suas disposições transitórias, que no prazo de dez anos, todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental deveriam ter formação inicial em nível superior gerou grande procura, por parte dos professores, pelas instituições de Ensino Superior, bem como levou à criação de grande número de cursos no sistema privado de ensino para atender a essa clientela. Também por parte dos gestores dos sistemas de ensino público estadual e municipal, foram desenvolvidos programas de qualificação em serviço, buscando, alguns deles, a melhoria do desempenho dos docentes e dos diretores de escolas, no sentido de capacitá-los para atender às demandas

postas pelas reformas educacionais e, também, para a criação de propostas de qualificação em serviço, voltadas para a habilitação dos professores em nível superior.

Nessa direção, alguns estados estão criando cursos de qualificação em serviço, geralmente a distância e com o apoio de universidades cujos docentes participam da elaboração de material e da tutoria. Da mesma forma, outros estados e vários municípios têm estabelecido convênios com instituições de nível superior, trabalhando no período de férias com cursos presenciais, complementados com atividades a distância. Ao lado disso, pode-se observar que certos estados e município vêm criando, já há alguns anos, centros de formação de docentes, em que se desenvolvem cursos de média e curta duração, oficinas, palestras, seminários, congressos e publicações sobre variados temas, dando maior ênfase nas temáticas, como integração curricular por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, trabalho em sala de aula com grupos com diferentes níveis de conhecimento, sexualidade, letramento, violência na escola, entre outros.

Pode-se dizer que a década de 90 do século XX foi marcada por mudanças educacionais. No entanto, essa crença no poder das reformas das redes públicas submerge, quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da escola básica. O Saeb, o Enem, o censo escolar, o sistema de avaliação de diferentes estados vêm mostrando baixo desempenho dos alunos. Assim, nesse novo milênio, tem ganhado destaque na mídia, a denúncia aos baixos resultados dos alunos das escolas públicas obtidos nas testagens efetuadas pelo amplo sistema de avaliação do ensino que se instalou no país. A falta de preparo do professor e seus baixos salários, o crescimento da violência no interior das escolas e, com menor ênfase, a precariedade dos estabelecimentos de ensino em termos de infraestrutura e equipamentos têm sido manchete e matéria da mídia. Enfim, a escola pública tem sido criticada por não conseguir ensinar, pelo menos, a leitura e a escrita à maioria de seus alunos.

O que de fato aconteceu, quando ao contrário do que se pensava, mesmo as reformas de cunho mais progressista, não apresentam os resultados esperados? Ninguém ignora a grande relação entre educação e sistema socioeconômico. A resposta imediata seria mostrar que não se pode esperar que o sistema, ao se expandir e passar a incluir crianças que anteriormente não freqüentavam a escola, opere milagres. Não se pode esperar que a escola, ao incluir grandes contingentes de crianças cuja renda de suas famílias esteja abaixo da linha da miséria, tenha o mesmo desempenho que alcançava, quando atendia, sobretudo, crianças de camadas sociais mais favorecidas. A miséria penetra na escola em termos de desnutrição, baixa condições de saúde, problemas cognitivos, emocionais e sociais advindos das péssimas condições de habitação, do desemprego dos pais ou dos baixos salários, da falta de alimentação adequada e de assistência médica. Por isso, fica claro que os problemas mais graves da educação só poderão ser superados com políticas integradas no campo da habitação, saúde e emprego. Enquanto isso, resta a nós educadores nos preocuparmos e nos ocuparmos com aquilo que a escola pode fazer.

Quando os professores são inquiridos das dificuldades de promover a chamada educação de qualidade, acusam o sistema e denunciam, entre outros: os baixos salários recebidos,

as permanentes mudanças de orientação dos órgãos centrais de ensino, perturbando suas rotinas e suas formas de trabalho; a falta de suporte nas escolas às atividades docentes. Reclamam, ainda, dos novos sistemas de promoção dos alunos; da organização em ciclos em substituição à seriação; da dificuldade de implementar as novas metodologias; das novas responsabilidades na gestão da escola, incluindo a participação no colegiado da escola, na elaboração do projeto pedagógico e no crescente número de reuniões administrativas. Também reclamam das famílias, pelo restrito suporte dado aos alunos delegando, para a escola, toda a responsabilidade na educação das crianças, não formando, em seus filhos, senso de responsabilidade, respeito e educação no trato com as pessoas. Os grandes problemas diagnosticados nas escolas por meio da queixa dos docentes são, por exemplo: violência escolar e ou indisciplina, drogas, questões sexuais (gravidez precoce, sobretudo), ao lado de dificuldades no campo da avaliação do ensino, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e no uso da biblioteca.

Da mesma forma, autoridades educacionais queixam-se, freqüentemente, da dificuldade que tem o professor em adotar novas práticas. Apontando maneiras usadas por eles para burlar o sistema, continuando, por exemplo, sob a roupagem do ciclo, a manter o sistema seriado. São apontados os esforços das autoridades em superar problemas das escolas, oferecendo ao professor diferentes cursos de educação em serviço, nos quais buscam explicar e justificar ao professor as novas formas de organização da escola e as novas abordagens de ensino. Como se sabe, as secretarias municipais e estaduais de educação vêm promovendo, especialmente de forma crescente nos últimos anos, cursos, conferências seminários de curta e média duração, ao lado da qualificação em nível superior dos professores em serviço, tudo isso para preparar melhor o docente para as mudanças que estão ocorrendo na organização da escola e nos currículos da educação básica.

Nesse cenário, o que tem ocorrido realmente nas escolas? Por que as novas propostas, a série de mudanças e de cursos têm tido tão pouco impacto nas escolas? Se, por um lado, há queixas quanto à dificuldade de a escola se atualizar aos novos tempos, por outro lado, ouvem-se, das escolas, reclamações relacionadas, sobretudo, às novas formas de organização do trabalho docente. É que a participação docente em todas as decisões e propostas realizadas pela escola intensificou o trabalho docente, trabalho esse que não foi acompanhado pela ampliação da carga horária e do salário dos docentes.

Constata-se que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 acelerou o processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia colocam, como finalidade básica desse curso, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Apesar da complexidade crescente do magistério nesses níveis de ensino, a formação profissional dos docentes não tem sido levada muita a sério por uma série de instituições que atuam neste mercado. Proliferam os cursos de pedagogia e de diferentes licenciaturas em instituições, em modalidades, formatos e currículos que deixam muito a desejar. Trata-se de cursos de fim ou meio de semana; cursos a distância com material e formatos inadequados ou cursos regulares com currículos e corpo docente bastante precários.

Contudo, isso não ocorre por acaso. No campo das políticas públicas, há os que defendem a ideia de que a formação inicial, no caso do magistério, possa ser *simplificada*. Segundo Torres (1996), o Banco Mundial, grande financiador de projetos educacionais, exerce grande influência sobre as políticas públicas brasileiras. Tem priorizado a educação continuada em detrimento da educação inicial do professor. Tal prioridade se fundamenta em questões econômicas pois, segundo o BM, a formação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.

Por um lado, para os que defendem a melhoria do campo educacional, fundamentados na ideia de que o professor deva ser um profissional crítico e competente, a formação inicial é valorizada porque pode dotar os docentes da capacidade de argumentar e criar, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino-aprendizagem e das condições institucionais, políticas, sociais e culturais em que eles se inserem. Por outro lado, os que defendem a primazia da formação continuada consideram que essa é a melhor forma de preparar o professor para o domínio dos conteúdos de ensino e das estratégias para ministrá-los, instrumentalizando-o para seguir diretrizes e normas pedagógicas produzidas pelos órgãos centrais.

Não desconsiderando a importância da formação continuada, está sendo enfatizado, neste texto, o papel fundamental da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante essa formação o futuro professor adquire as bases sobre as quais desenvolverá seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola. No entanto, os professores e os alunos dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas queixam-se da precariedade dessa formação inicial. Acusam esses cursos de desconhecerem a realidade da escola pública e de fazerem pouca conexão entre o conteúdo teórico e a prática pedagógica. Este é um problema que poderia agora ser, pelo menos, em parte superado, diante da reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

A seguir, será discutida a formação inicial ou acadêmica dos professores, com foco na formação do professor das séries iniciais e da educação infantil. A discussão e análises centrarão nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia que assume, hoje, a responsabilidade plena pela formação deste educador. Considera-se que a permanência do curso normal na legislação educacional vigente apresenta-se como situação transitória, condizente com as desigualdades regionais, pelas dificuldades de formação para o magistério em algumas regiões do país.

### 3. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelece, em seu art. 2º, que essas diretrizes aplicam-se à formação inicial para o exercício do magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e em cursos de ensino médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De forma geral, pode-se dizer que o documento dá pouca ênfase ao magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, buscando ampliar a formação do professor das séries iniciais e da educação infantil nas áreas de gestão e de pesquisa, incluindo também na formação o trabalho educativo em espaços não-escolares. No Parágrafo 2º, em que são definidos os propósitos do curso de Pedagogia se faz referência à formação de um educador em sentido amplo. Quando se define o que é central para a formação do licenciado em pedagogia (Parágrafo único do art. 3º), os itens expostos dão pouco destaque às atividades do docente em sala de aula. Nesse parágrafo, se afirma que, para a formação em pedagogia, é necessário o conhecimento da escola como organização complexa, o uso de pesquisas educacionais e de seus resultados e a participação na gestão da escola. Não se menciona nenhum aspecto específico da atividade docente.

É claro que o docente deverá ter esses conhecimentos e habilidade para participar da gestão da escola e também ter competência para utilização dos resultados e realização de pesquisas. Mas, além disso, suas atividades pressupõem conhecimentos e domínio de práticas que vão além daquilo que é enfatizado na legislação. Essa observação é reforçada pelo conteúdo do Parágrafo único do art. 4º, em que está bem detalhado em que consistem as atividades de gestão. Por sua vez, o art. 5º enumera as habilidades que o curso deverá formar, citando habilidades relativas às atividades do educador que atua em escola e em espaços não-escolares, bem como aquelas e relacionadas à participação na gestão escolar. Das dezesseis habilidades citadas, somente três dizem respeito, especificamente, à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (incisos II, III e VI). Somente no art. 6º, que discute a estrutura do curso, são apresentados os componentes diretamente relacionados à atividade docente.

Pode-se argumentar que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia buscaram ampliar a visão do professor, indicando sua responsabilidade nos processos de gestão da escola e para a educação em espaços não-escolares. Observa-se que nas Faculdades e Departamentos de Educação cresce o interesse pela educação em espaços não-escolares. O mesmo pode ser dito em relação à chamada gestão democrática, uma vez que, como afirma Popkewitz (1998), esse aspecto já se tornou senso comum no discurso pedagógico.

A descentralização da gestão, por diferentes razões, faz parte, hoje, da agenda das forças tanto conservadoras, como progressistas em educação.

Neste contexto, argumenta-se que as Diretrizes Curriculares poderiam ter dado maior destaque à formação do professor para atuar em sala de aula. Ao enfatizar o trabalho dos docentes na gestão escolar e a educação em espaços não-escolares, as diretrizes reforçaram aquilo que já é mais forte nas Faculdades e Departamentos de Educação, não contribuindo, de fato, para que instituições repensassem e colocassem, no centro de suas obrigações, a formação do professor para atuação como educador escolar de crianças e adolescentes.

A gestão democrática pode ser compreendida como uma forma de a escola definir, de maneira compartilhada e consensual, seu horizonte pedagógico, explicitando seu currículo, seus projetos e programas, seus processos de trabalho e suas formas de gestão de recursos e de pessoal. No entanto, pode-se considerar que a democratização da gestão, embora necessária e condição primordial para o trabalho docente, não implica, necessariamente, melhoria do desempenho dos alunos. Whitty (1998), por exemplo, menciona que pesquisas evidenciaram que a gestão democrática teve efeitos positivos nos gastos financeiros das escolas inglesas, mas não constituiu fonte de melhoria do desempenho dos estudantes. É que os professores, nesse modelo de gestão, terminam gastando muito tempo com decisões burocráticas que não afetam o ensino diretamente.

Ainda que não exposto abertamente, percebe-se grande insegurança quando se discute o currículo do curso de pedagogia, revelando a existência de conflitos no interior desse campo. Evidência disso está na hierarquização dos saberes no interior do currículo, tendo menor prestígio os conteúdos relacionados ao saber-fazer. Confirmando esse baixo *status*, nos cursos de Pedagogia de algumas instituições de renome do País, os conteúdos relacionados à prática, ou seja, à aprendizagem das tarefas diárias da docência, tais como, elaboração e uso de atividades de ensino, produção de materiais, contatos com experiências bem sucedidas no campo da aprendizagem, solução de problemas presentes no campo de ensino ocupam, relativamente, pequeno espaço nos currículos. Esse baixo prestígio das atividades práticas é comprovado pelo fato de que não foram os acadêmicos que aumentaram a carga horária dos estágios e atividades práticas do currículo dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Isso ocorreu pela força da legislação. O que é mais intrigante em relação a esse aspecto é que grande número de acadêmicos qualificados no exterior já podiam ter observado que, há várias décadas, nos países mais desenvolvidos, as atividades práticas ocupam, pelo menos, um terço do currículo dos cursos de formação docente.

Na verdade, a divisão entre trabalho intelectual e manual está presente, mesmo nos cursos de instituições onde a grande maioria dos acadêmicos é considerada progressista. Essa divisão, em termos curriculares, se traduz no desprestígio da atividade prática. A dificuldade em valorizar conteúdos práticos é grande. É como se apenas o domínio de teorias garantisse uma prática de qualidade. Sem dúvida, merece críticas uma formação de orientação tecnicista, centrada no fazer, sem conhecimento das teorias que

fundamentam as diferentes possibilidades de ação, bem como o conhecimento das matrizes epistemológicas e políticas que orientam tais práticas.

Nessa direção, observa-se que, em qualquer reunião de acadêmicos sobre os cursos de formação docente, quando se fala em prática, há sempre uma advertência ou uma ressalva sobre os perigos de esvaziamento dos conteúdos teóricos. Posto dessa maneira, não há como não defender a sólida formação teórica e repudiar a formação instrumental e denunciá-la como estratégia utilizada para formar professores dóceis às imposições das políticas públicas desqualificando, desse modo, o trabalho docente.

Essas polarizações precisam ser mais bem examinadas. O professor precisa adquirir, em sua formação, conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática e só existe boa prática com sólida formação teórica. É importante observar que a recíproca, neste caso, não é verdadeira, pois a sólida formação teórica não garante, por si só, uma boa prática. O que está sendo enfatizado é que o bom profissional precisa de conhecimentos teóricos que lhe permitam detectar problemas e defini-los com clareza. Precisa encontrar alternativas que possibilitem a solução de problemas identificados.

Para isso, é preciso utilizar um arcabouço teórico compatível com a realidade em que o problema se insere. Essa fundamentação teórica é que orienta a atuação profissional, mas sua ação exige mais do que isso. É preciso saber articular teorias para identificar e solucionar problemas. É preciso produzir ou utilizar material e equipamentos compatíveis com os objetivos de ensino. É preciso saber compatibilizar a prática com os objetivos mais amplos da educação. Desse modo, um bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar em como superá-las. Precisa, também, da experiência para realizar tais tarefas, ao lado de outras habilidades necessárias ao planejamento e implementação de atividades em sala de aula, o que pode incluir, mas, sem dúvida, transcende o campo teórico. O que distingue o conhecimento do leigo do conhecimento do profissional é, justamente, o fato de que este último é fundamentado em teorias. É até possível encontrar leigos que resolvam vários problemas do campo profissional, mas o exercício da atividade profissional é cerceado ao leigo, em maior ou menor nível, nas diferentes profissões, porque a ausência de conhecimento teórico torna difícil ter sucesso diante de situações imprevistas e de incerteza.

O problema é que a atividade docente tem sido, muitas vezes, exercida, a partir do senso comum. Com esta preocupação, advoga-se a necessidade dos cursos de formação proporcionarem uma formação teórica que reverta esse quadro. No entanto, teoria sem foco na realidade prática e sem aquisição de competências que permitam sua utilização na ação, tende a se tornar, apenas, conhecimento escolar, útil para responder às demandas da formação inicial (provas e trabalhos de curso), além de bom instrumento para o sucesso em concursos públicos.

Em síntese, a formação do professor, como um dos elementos relacionados à formação de crianças e adolescentes, ainda precisará encontrar percursos mais férteis, de modo a

superar os graves problemas de ensino que pesam sobre a escola, pois, a cada instante, se ampliam-lhe as funções e, conseqüentemente, o papel do professor. De acordo com diferentes ênfases ao papel da educação escolar, às diferentes metáforas sobre a educação e a partir de diferentes perspectivas sobre o magistério, como profissão, o docente é visto é como socializador de conhecimentos, formador de valores morais, modelador de subjetividades e mesmo pesquisador do ensino ou um intelectual crítico. Afinal, quem é o professor? Um artesão? um técnico? um artista? um trabalhador da educação? um missionário? um intelectual crítico? um profissional da educação, ou um semiprofissional? Um investigador?

Em meio a todas essas indagações, pode-se dizer que algumas habilidades ou capacidades e conhecimentos são fundamentais ao professor para o desempenho de sua prática, tais como:

- 1- habilidades em transitar no *metier*, o que envolve formas de comportamento, de atitudes relacionadas ao nível de educação em que trabalha;
- 2- capacidade em lidar com órgãos, organizações e associações relacionados à profissão e de dialogar com os diferentes discursos utilizados por eles;
- 3- capacidade em participar, criticamente, das atividades colegiadas das instituições de ensino, tendo familiaridade com suas estruturas, organização e dinâmicas de trabalhos e com as políticas que as orientam;
- 4- conhecimento de campo do ensino que inclui o domínio dos conteúdos escolares em termos de conhecimentos, habilidades específicas, atitudes e comportamentos desejados;
- 5- conhecimento pedagógico e de conteúdos que permitam a seleção, organização e realização de experiências de ensino que levam ao alcance de fins pretendidos;
- 6- capacidade em escolher, criar material e atividades adequadas às atividades propostas;
- 7- capacidade em lidar com os diferentes estilos cognitivos dos alunos;
- 7- capacidade de compreensão das formas de raciocínio do aluno diante de sua realidade sociocultural;
- 9- domínio de classe, em termos de disciplina, ritmo das aulas;
- 10- habilidade em desenvolver formas de avaliação compatíveis com a proposta pedagógica da escola e com os conteúdos trabalhados, voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Essas são as habilidades básicas que o professor deveria apresentar desde o início da profissão devendo aperfeiçoá-las com o tempo. Sem o domínio desses conhecimentos e habilidades, a vida do professor tornar-se-á muito difícil, pois a falta deles coloca em risco a relação do professor com seus superiores, seus colegas, os alunos e as suas famílias.

É preciso também destacar que a prática do professor é bastante complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor, ao lecionar determinado conteúdo, não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, mas também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disso, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar

interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc.

Mesmo os cursos superiores de formação profissional que não oferecem suficiente preparação prática terminam tendo, no mercado, um regulador da atividade profissional, não permitindo que profissionais inexperientes lidem com os problemas mais complexos da profissão. Ninguém entrega uma causa complexa a um advogado inexperiente, ou a construção de uma grande edificação a um iniciante na profissão.

No entanto, no campo do magistério, cuja formação tem sido tão criticada, entregam-se a professores recém-formados, ou mesmo antes de se formarem, classes que apresentam grande complexidade no que se refere ao ensino e a outros problemas que o afetam. Dessa maneira, fica implícito que se exige do professor grandes habilidades, mas julga-se ou que elas são fáceis de serem adquiridas, ou que serão adquiridas com o tempo. Nesse último caso, não se considera o prejuízo que muitas turmas sofrerão ao longo dos anos nas mãos desses professores inexperientes.

Isso posto, para a melhoria dos cursos de formação de professores, é importante compreender em que consiste a prática profissional dos docentes. Diferentes autores, baseados fundamentalmente na obra de Donald Schon, têm diferenciado, pelo menos, dois tipos de epistemologia da prática profissional. Uma delas, denominada epistemologia da racionalidade técnica advoga que “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas” (SCHON, 1982: 21). A outra defende a ideia de uma prática profissional baseada em uma epistemologia da reflexão na ação e sobre a ação. A partir desse último modelo, surgem, no campo da educação, diferentes propostas que variam em suas formas, sobretudo, em função dos objetivos últimos dessa prática, ou seja, do grau de ênfase dada à educação, como meio de transformações sociais.

Sinteticamente, o questionamento da epistemologia da prática, ao modelo da racionalidade técnica, diz respeito a dois aspectos principais. O primeiro deles é que nos problemas da prática profissional há que considerar a presença de fenômenos como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Em segundo lugar, há que considerar que a prática profissional envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão. Esse conhecimento tácito parece estar “implícito em nossos modelos de ação e em nossos sentimentos em função do material com o qual estamos lidando”. (SCHON, 1982: 49). Parece que nosso conhecimento está na nossa ação.

Como é adquirido este conhecimento prático? Segundo SCHON, é adquirido mediante o exercício de determinada atividade e, da experiência adquirida, as pessoas passam a dar respostas imediatas a problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos. Assim, a prática pode se tornar rotineira, com pouco uso da reflexão. A reflexão, por sua vez, é mobilizada de forma mais intensa, diante de um

problema novo que não se enquadra nas estruturas de problemas já resolvidos.

Assim, para Schon, o conhecimento teórico de um campo torna-se significativo no processo de formação profissional, quando os estudantes – futuros profissionais – têm oportunidade de reelaborá-los no contexto de situações práticas. Para esse autor, os cursos de formação profissional deveriam trabalhar com problemas que o futuro profissional vai enfrentar. Desse modo, os alunos poderão utilizar o conhecimento teórico na solução de problemas de forma refletida. Com esse tipo de formação, os futuros profissionais tornam-se mais aptos para enfrentar as demandas postas pela profissão. Assim, o uso da reflexão evita as respostas automáticas e rotineiras que a prática não-refletida pode provocar.

## 4. CONCLUSÃO

Do ponto de vista histórico, pode-se considerar que o magistério foi, como as outras ocupações, uma atividade de caráter artesanal (cujos saberes da profissão são aprendidos por imitação, imersão no campo, que só com o tempo passam a ser codificados em alguns espaços de maneira mais formal); adquiriu o estatuto de profissão quando assumiu um corpo de conhecimentos acadêmicos, ensinado em instituições especializadas. Segundo Escalano, hoje, quando se busca a redefinição do papel do professor, assiste-se

a uma certa nostalgia do professor artesão e busca recuperar as tradições empíricas do ofício e a refutar como esotérico ou obtusos alguns discursos e saberes do conhecimento especializado (ESCALANO, 1999, p. 26).

No entanto, o desenvolvimento no campo da aprendizagem, da didática, do currículo e das metodologias de ensino das diferentes disciplinas tem colocado à disposição do professor uma série de teorias, de princípios que poderão favorecer sua prática. Além disso, o conhecimento das disciplinas de fundamentos da educação permitem proporcionar ao estudante do curso de pedagogia uma visão realista e clara da educação brasileira incluindo os fundamentos filosóficos que orientam esta prática; seu desenvolvimento histórico, marcado por mecanismo de exclusão; suas relações com a estrutura econômica e social; suas práticas de pesquisa.

É também importante observar que Rollett (2001), em pesquisa que fez com um grupo considerado *bons professores*, constatou que todos profissionais que se distinguiam em seu campo, compartilhavam de uma característica comum - a atitude de cuidado e compromisso com os estudantes. Realmente, não é difícil perceber que os professores mais comprometidos com seus alunos e que demonstram se importar com tudo o que ocorre com a criança, incluindo, além dos aspectos cognitivos, os aspectos socioemocionais, conseguirão entender melhor as dificuldades dos seus estudantes. Em decorrência disso e pelo seu compromisso profissional, poderão encontrar caminhos e alternativas pedagógicas que contribuam para o progresso do estudante. Contudo, compromisso, interesse e cuidado fazem parte dos valores éticos de cada docente e, para mudar atitudes de desinteresse e distanciamento pelo magistério, é preciso um longo investimento, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. Torna-se necessário, além disso, uma reestruturação da carreira docente de forma a torná-la uma profissão mais estimulante, capaz de atrair e manter profissionais qualificados e comprometidos com a educação.

Nesse quadro, há que se considerar que as propostas alternativas e mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas enfrentados nessa área. Nessa perspectiva, é importante salientar que não há uma proposta de trabalho que

venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria do trabalho docente se abram a críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que é possível encontrar uma resposta final para determinados problemas.

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm, como limite, as estruturas já cristalizadas nos cursos de formação inicial e na cultura das escolas de educação básica. Mudanças nessas instituições não são fáceis de ser efetuadas porque o peso da tradição e de rotinas já instaladas conspira contra os movimentos de renovação. Ao lado disso, ao longo de suas carreiras, os professores já criaram *habitus*, no sentido utilizado por Bourdieu. A internalização de novos valores, de novas formas de pensamento e de atuação exige uma mudança de *habitus*, o que é um processo complexo, que não ocorre em curto prazo, pois representa uma ressocialização, com o abandono de práticas já estruturadas e sobre as quais as pessoas, muitas vezes, não têm mais controle consciente de muitas dessas suas formas de ações.

Enfim, pode-se dizer que o campo da formação docente carece de aprofundamento teórico capaz de dar suporte a projetos e programas a serem desenvolvidos nessa área. Por um lado, muitos estudos teóricos, nessa área, não estabelecem um diálogo com pesquisas empíricas. Por outro lado, grande parte das pesquisas realizadas revela certa inabilidade em conectar teoria e empiria. Dessa maneira, somente uma formação que alie sólida formação teórica com atividades práticas significativas poderá formar um profissional competente, capaz de enfrentar e encontrar alternativas para os grandes desafios postos pela educação brasileira.

## 5. REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educating the 'right' way: markets standards, God and equality*. New York: Routledge Falmer Press, 2001.

BALL, S. *Class strategies and the educational market- the middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

----- . Performativity and fabrication in the educational economy – towards a performative society. *The performance school- managing, teaching and learning in a performative culture*, New York:RoutelgeFalmer, 2001, p210-226.

----- . *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. *et al*. School choice, social class and distinction: the realisation of social advantage. In *Education, Journal of Educational Policy*, 11(1): 89 112, 1996.

BRASIL. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. N. 92, p. 11, 16 maio 2006, Seção 1.

BRASIL Lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei nº 9394 de 1996.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da união Brasileira*, D.F. 23 dez. 1996.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75- 124.

CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e a formação de professores*. Rio Tinto: Asa, 1991.

CURY, C. R. J. Direito {a educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 116, jul. 2002 a.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: **NÓVOA**, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995.

- DOLTON, P. *et al.* *Teacher pay and performance* Londres: Institute of Education, 2003.
- DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*.. São Paulo, vol 18, nº 2, Abr. jun. 2004.
- ELLIOT, JOHN. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform.. *The performance school- managing, teaching and learning in a performative culture*, New York: RoutelgeFalmer, 2001, p.192-209
- ESCALANO, A. Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero. In: Justino Magalhães; Augustin Escolano. (Org.). *Os professores na história*. 1 ed. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-SPCE, 1999, v. , p. 147-164.. In: Justino Magalhães; Augustin Escolano. (Org.). *Os professores na história*. 1 ed. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-SPCE, 1999, v. , p. 147-164.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança*. Portugal. McGraw-Hill, 1998.
- LE GRAND, J.; BARLETT,W. (Orgs.) *Quasi-markets and social policy*. Baskingstoke Macmillan, 1993.
- MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MELNICK, S.L.; PULLIN, D. Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, nº4, set./out., 2000, p. 362-275.
- MILL, I. S. *Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II.
- OLIVEIRA, I. A. R. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. *Revista Lua Nova*, n. 50, p. 160, 2000, v. II.
- PACHECO, J.A. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.
- PERRENOUD**, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa. Nova Enciclopédia, 1993.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

----- *Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional “Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas”. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROLLET, B.A. How do expert teachers view themselves. In: BANKS, F. e MAYES, A.S. (Org.). *Early professional development for teacher*. Londres: David Fulton Publishers e Open University, 2001, p. 27-40.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas públicas do Banco Mundial para Formação docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo:

\_\_\_\_\_ Globalização, multiculturalismo e currículo. In: Moreira, A.F.B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2005, p.29-38. Fundação Carlos Chagas, n.111, 2000, p.173 - 182.

SCHON, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1982.

SMITH, A. *A Riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II.

THOMPSON, E. P. *A Formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Cap.I, p. 176: As Árvores da liberdade.

\_\_\_\_\_. *A Formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. Cap. III, p.303: A Força dos trabalhadores.

WHITTY, G. e POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 24 n° 84, número especial 2003, p. 791- 815.

WHITTY, G. O controle currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no país de Gales. In: Warde, M. J. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: P.P.G. História e Filosofia da Educação-PUC-SP, 1998.



## **ORIENTAÇÃO DE ESTUDO**

### Atividade 1

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 1- direito civil    | ( ) direito ao lazer                          |
| 2- direito social   | ( ) direito do consumidor                     |
| 3- direito político | ( ) direito à herança                         |
|                     | ( ) direito a filiar-se a um partido político |
|                     | ( ) direito à segurança                       |

### Atividade 2

Por que a educação fundamental é direito público subjetivo?

### Atividade 3

Todas as afirmativas referem-se ao movimento de renovação pedagógica, exceto:

1. ( ) ênfase em currículos mais integrados voltados para problemas sociais contemporâneos;
2. ( ) participação da comunidade na gestão da escola;
3. ( ) ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos de aprendizagem;
4. ( ) valorização da formação inicial dos docentes.

### Atividade 4

Como Ball conceitua a cultura do desempenho?

### Atividade 5

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores para promoverem uma educação de qualidade, qual delas, em seu ponto de vista, é a mais difícil de ser superada?

### Atividade 6

Por que o Banco Mundial tem dado prioridade à educação continuada em detrimento da formação inicial dos docentes?

### Atividade 7

Coloque F nas afirmações falsas e V nas verdadeiras, de acordo com o conteúdo do texto.

- ( ) É, sobretudo, na formação inicial que o futuro professor adquire as bases sobre as quais desenvolverá seu conhecimento sobre a educação escolar.
- ( ) As novas diretrizes do curso de Pedagogia buscam ampliar a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais no campo da gestão e da pesquisa.
- ( ) As novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia dão grande ênfase aos conhecimentos e habilidades que o professor precisa para atuar em sala de aula.
- ( ) Os conteúdos relacionados ao saber-fazer, ou seja, aqueles relacionados à atividades práticas que o professor desenvolverá em sala de aula têm grande prestígio no curso de Pedagogia.
- ( ) O professor precisa adquirir, em sua formação, conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática em sala de aula.

**Atividade 8**

O que distingue o trabalho do profissional do trabalho do leigo?

**Atividade 9**

Por que se afirmou, no texto, que a prática docente é complexa? Justifique.

**Atividade 10**

De todas as habilidades, atitudes e valores que o professor precisa para lecionar, quais delas são mais difíceis de serem trabalhadas no curso de formação inicial?

## RESPOSTAS

**Atividade 1** - 2, 1, 1, 3, 2.

**Atividade 2** - A educação é direito público subjetivo porque todos têm direito a ela. Assim, caso ela seja negada a alguém, a pessoa ou o seu responsável poderá acionar o Estado para que ele cumpra seu dever. Por ser obrigatória, o Estado tem o dever de oferecê-la gratuitamente, àqueles de menor recursos econômicos.

**Atividade 3** - Exceto a número 3.

**Atividade 4** - Para Ball, a cultura do desempenho é um modo de regulação e de controle que emprega julgamentos e comparações, tomando, como medida de produtividade, o desempenho das pessoas e das instituições.

**Atividade 5** - Qualquer uma das dificuldades apontadas poderá ser indicada como a mais difícil de ser superada. São elas: a) os baixos salários recebidos; b) as permanentes mudanças de orientação dos órgãos centrais de ensino, perturbando a rotinas e suas formas de trabalho docente; c) a falta de suporte nas escolas às atividades docentes; d) os novos sistemas de promoção dos alunos; e) a organização em ciclos em substituição à seriação; f) a dificuldade de implementar as novas metodologias; g) as novas responsabilidades na gestão da escola, incluindo a participação no colegiado da escola, na elaboração do projeto pedagógico e no crescente número de reuniões administrativas; h) o fato de as famílias oferecerem muito pouco suporte aos alunos, delegando à escola toda a responsabilidade da educação das crianças, não formando, em seus filhos, senso de responsabilidade, respeito e educação no trato com as pessoas.

**Atividade 6** - O Banco Mundial considera que a educação continuada ou em serviços apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar professores.

**Atividade 7** - V, V, F, F, V.

**Atividade 8** - O conhecimento do profissional se fundamenta em teorias, enquanto o conhecimento do leigo baseia-se, apenas, na experiência, o que lhe dificulta a resolução de problemas imprevistos.

**Atividade 9** - A prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, mas também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor, ao lecionar um determinado conteúdo, não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, mas também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disso, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc.

**Atividade 10** - Dentre as inúmeras habilidades, atitudes e valores necessários ao docente no exercício do magistério, o mais difícil é ter uma atitude de cuidado e de compromisso com seus alunos.



## ESTUDO COMPLEMENTAR

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 23, nº 80, p. 169-201, 2002 b.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas seqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* nº 13. Campinas: Autores Associados, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In:TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-191.

ISBN 978-85-8007-035-4



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

