



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em  
Educação  
ISSN: 0104-4036  
ensaio@cesgranrio.org.br  
Fundação Cesgranrio  
Brasil

Rosso, Ademir José; Finck Brandt, Célia; Cerri, Luis Fernando; de Campos, Sandro  
Xavier; Follman Freire, Leila Inês; Schewtschik Tozetto, Annaly  
Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas  
ficções na leitura da escola  
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 18, núm. 69, octubre-diciembre,  
2010, pp. 821-841  
Fundação Cesgranrio  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537973009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola

Ademir José Rosso\*

Célia Finck Brandt\*\*

Luis Fernando Cerri\*\*\*

Sandro Xavier de Campos\*\*\*\*

Leila Inês Follman Freire\*\*\*\*\*

Annaly Schewtschik Tozetto\*\*\*\*\*

---

## Resumo

Apresenta-se investigação sobre o perfil dos egressos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), formados a partir dos novos currículos em consonância com a legislação pós-LDB (BRASIL, 1996). Seus currículos estão adaptados às novas Diretrizes para a formação de professores. O texto usa referências da teoria crítica e freiriana para a perspectiva do letramento entendido como aquisição dos conhecimentos para a docência e da capacidade de recontextualização em situações escolares, no contexto da leitura de mundo. Utiliza procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos em instrumento aplicado aos concluintes de 2008. A análise indica uma tendência adaptativa e não transformadora do contexto escolar. Não se pode afirmar que as alterações promovidas nos cursos tenham logrado, em geral, gerar docentes comprometidos e identificados com a Educação Básica, ou leitores competentes e dialogantes com a realidade escolar.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura. Formação de Professores. Letramento docente.

---

\* Doutor em Educação, UFSC; Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* ajross@uepg.br

\*\* Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora da Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG. *E-mail:* brandt@bghost.com.br

\*\*\* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG. *E-mail:* lfcrinos@yahoo.com.br

\*\*\*\* Doutor em Saneamento. Professor do curso de Licenciatura em Química, e do PPG em Química. *E-mail:* campos@uepg.br

\*\*\*\*\* Mestre em Educação Científica e Tecnológica. Professora lotada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e atuante no curso de licenciatura em Química da UEPG. *E-mail:* leilaiffreire@msn.com

\*\*\*\*\* Mestranda em Educação no PPGE-UEPG. Professora na Escola Municipal Profº Zilá Bernadete Bach. *E-mail:* as.tozetto@uol.com.br

# **New National Curricula Guidelines to Teacher's Training and some new fictions on the reading of the school**

## **Abstract**

*This paper presents an investigation on the profile of the graduated students of teachers training courses of the State University at Ponta Grossa (UEPG). These graduated students had their curricula based on the new statements from the Guidelines National Curriculum for Teachers' Training for the Basic Education. This text is based on references to the critical theory and Freire's theory to compose the literacy, understood as acquisition of knowledge to teach and the ability of applying it in school situations, in the context of world's reading. It uses qualitative and quantitative methodological procedures driven to teachers graduated in 2008. The analysis indicates an adaptive and conservative tendency of the respondents about the school context. It isn't possible to affirm that the changes on teachers' training curricula allowed making committed teachers, identified with the Basic Education, not even competent readers and dialoguers according with the school's reality.*

**Keywords:** Curricula Guidelines. Pedagogical course project. Teachers' training. Teaching literacy.

## ***Nuevas directrices curriculares nacionales para la formación de profesores y algunas nuevas ficciones en la lectura de la escuela***

### **Resumen**

Este texto presenta estudio sobre el perfil de egresados de la licenciatura de la UEPG - Universidad Estadual de Ponta Grossa (ciudad de Paraná, provincia brasileña), graduados a partir de los nuevos currículos según la legislación posterior a la LDB (Ley de Directrices y Bases de la educación nacional brasileña) (BRASIL, 1996). Sus currículos están adaptados a las nuevas directrices para la formación de profesores. El texto utiliza referencias de la teoría crítica y también de Paulo Freire para la perspectiva del letramiento entendido como adquisición de los conocimientos para la actividad docente y de la capacidad de recontextualización en situaciones escolares, en el ámbito de la lectura de mundo. Utiliza procedimientos metodológicos cualitativos y cuantitativos en el instrumento aplicado a los concluyentes de 2008. El análisis señala una tendencia adaptativa y no transformadora del contexto escolar. No se puede afirmar que las alteraciones promovidas en los cursos hayan podido generar, en términos generales, profesores comprometidos e

*identificados con la Educación Básica o Primaria, o lectores competentes y capaces de dialogar con la realidad escolar.*

**Palavras clave:** Directrices curriculares. Proyecto pedagógico de curso. Licenciatura. Letramiento docente

## Introdução

A partir de ordenamentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), projetaram-se as mudanças para a formação de professores vigente. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir de 2004, foram implantados em bloco, a partir de extensos debates com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), os currículos de licenciatura atendendo às novas exigências legais. Em 2007 formaram-se as primeiras turmas dos cursos analisados (exceto Pedagogia, cuja aprovação de novo currículo foi posterior) dentro da nova estrutura dos cursos após a reformulação curricular.

No período da restruturação dos projetos pedagógicos e das grades curriculares houve a mobilização dos Colegiados junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e criou-se uma Comissão das Licenciaturas para acompanhar paralelamente as ações dos colegiados e CEPE. O documento oficial foi assumido integralmente pela instituição, buscando recontextualizá-lo e traduzi-lo sob a fiscalização do CEPE e da Comissão das Licenciaturas. Procurou-se dar agilidade e homogeneidade aos projetos, reduzindo propostas divergentes à formatação oficial comum.

Os princípios para as reformulações dos cursos de licenciatura têm como pressupostos: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e comunicação, e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalhos em equipe. Tudo isso dentro de um esforço de promover a identidade da Licenciatura e do professor, em oposição à formação do bacharel (BRASIL, 2002).

A nova legislação, apesar de alguns avanços, passou ao largo de muitos pontos presentes no debate sobre a formação do professor, as condições objetivas do trabalho na escola e o significado social e profissional da docência. Mostrar essas distâncias não é o nosso propósito, mas o de apresentar parcela de uma investigação sobre a formação de professores no contexto da mudança curricular das licenciaturas tendo como conceito central o letramento<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) envolvendo as licenciaturas de História, Biologia, Matemática, Química e Pedagogia.

Esse conceito, mesmo que tenha surgido dos estudos sobre alfabetização, ante a constatação de que o mero domínio do código linguístico não era suficiente para a operacionalização desse saber na vida prática, pode ajudar a diagnosticar a formação inicial de professores. Nesse sentido, o conceito de letramento opõe-se ao conceito de analfabetismo funcional. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ampliou o conceito de letramento, estendendo-o a outros campos de saber: ele diz respeito à capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades em disciplinas básicas, e de analisar, raciocinar e comunicar-se de maneira eficaz ao propor, resolver e interpretar problemas em situações diversas (OECD, 2005, p. 20). A própria definição implementada pelo PISA permite imaginar outros usos para o letramento além das áreas de conhecimento e espaços da educação básica, pois sua aquisição "é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida – não ocorre apenas na escola ou por meio da aprendizagem formal, mas também por meio de interações com pares, colegas e comunidades mais amplas" (OECD, 2005 , p. 23).

O conceito de letramento pode estar sujeito a resistências por sua associação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que por sua vez são tidas por alguns pesquisadores como órgãos submissos ao pensamento capitalista e neoliberal. Críticas à parte, o conceito de letramento tem potencial heurístico e pode ser tomado numa perspectiva crítica, como a de Paulo Freire e a da razão comunicativa de Jürgen Habermas. O conceito assim ressignificado à aprendizagem de professores em formação inicial, não se refere somente aos processos de aquisição de capacidades linguísticas, ou cognitivas do conhecimento pedagógico, mas se estende também às práticas situadas dos sujeitos (SOARES, 2003; BONAMINO et al., 2002). Esse conceito contempla a formação docente como um todo: "a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc." (PEREIRA, 2005, p. 25).

Como em toda reformulação desse porte, houve um processo de contextualização feito pela Universidade e seus conselhos em relação aos documentos norteadores da formação de educadores para a Educação Básica. Nossa questão é se o resultado desse processo efetivamente possibilita aos licenciandos fazerem uma melhor leitura da escola. Para responder à pergunta investigaram-se os licenciandos concluintes em 2008.

O texto se dirige pela hipótese de que as implantações de reformas curriculares baseadas nos princípios da racionalidade técnica promovem um modelo curricular prescritivo e fragmentado, reduzindo o espaço para críticas, debates, entendimento e comprometimento com a proposta dos grupos participantes. Sendo assim, uma nova proposta curricular só poderá prosperar sob os auspícios da razão comunicativa que faça constantemente as interações entre a escola, entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, entre a docência e a sociedade.

## Demarcação teórica

A formação do licenciando como letramento é a resultante da inter-relação das práticas sociais em que o licenciando está inserido, dos usos da escrita propostos para o aprendizado e das negociações entre professores e licenciandos durante a formação (PEREIRA, 2005). É a expressão da trajetória e da forma de inserção do licenciando na escola. Dessa maneira, os formadores necessitam promover a leitura crítica da educação, da escola e da docência, não apenas para a execução de ações predeterminadas ou em vista de uma adaptação ao espaço educativo. Deles e do Ensino Superior espera-se o debate e o diálogo permanente, não a autosuficiência de possuidores de todos os códigos de acesso ao universo escolar. Esse é um processo em que o licenciando já passou mais de uma década na escola fazendo (ou sofrendo!) leituras dessas realidades.

Na Universidade, a formação docente deriva do contato constante entre as disciplinas das diferentes áreas de conhecimentos e espaços de circulação. Esse contato produz diferentes efeitos que vão desde o choque e a denegação até a interpeleção e os diálogos possíveis. O contato dos diferentes produz diferentes graus e direções de contaminações. O esquema a seguir representa algumas das possibilidades de relações entre os dissemelhantes conhecimentos e espaços formativos que atuam na formação dos licenciandos como futuros leitores e autores / atores da escola e da educação.

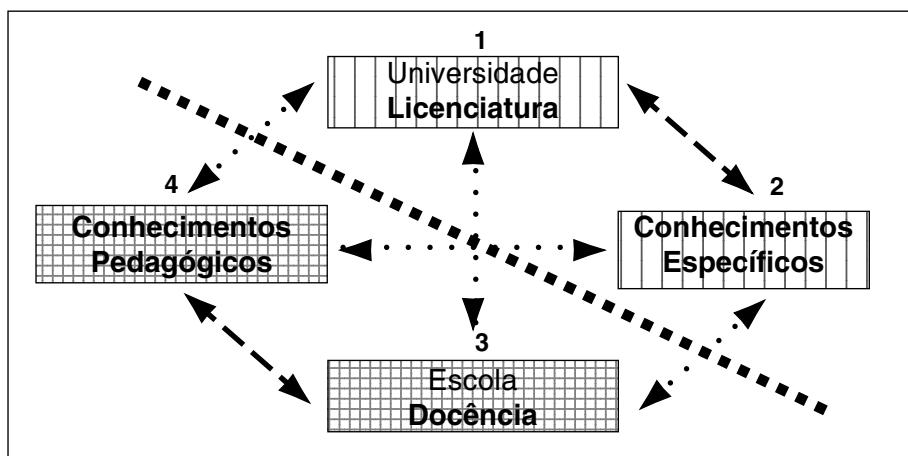


Figura 1: Interações entre os diferentes conhecimentos e espaços formativas presentes na formação dos licenciandos.

Fonte: Os autores (2010).

As polarizações mais conhecidas e debatidas da formação nas licenciaturas são as encontradas em 1↔3, entre o espaço de formação e o espaço do exercício profissional e 2↔4, entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Mas há que se considerar também as possibilidades representadas pelas linhas diagonais em que os pares seriam 1↔2 e 3↔4. Se na polarização vertical Universidade↔Escola e horizontal Conhecimentos Específicos ↔Conhecimentos Pedagógicos mostra-se uma assimetria dos espaços sociais, formativo e profissional, as diagonais Universidade↔Conhecimento Específico *versus* Escola↔Conhecimentos Pedagógicos mostram-se como relações de forças assimétricas e duplamente excludentes do ponto de vista cultural e social. A tensão ou disputa 1↔2 que nega a integração e o diálogo entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas em favor das disciplinas de conteúdos específicos, patrocina uma compreensão da docência centrada na difusão de conteúdos. Isso reproduz as relações de poder entre disciplinas *científicas* e disciplinas das Áreas Humanas e Sociais. Já a tensão 3↔4, assume uma perspectiva formal e prática desligada dos conteúdos de ensino. Em ambas as situações o *locus* da formação docente e o *locus* da atuação, promovem a formação de um professor abstrato. O modelo conteudista tem caracterizado a formação das Licenciaturas e o modelo formalista tem caracterizado o curso de Pedagogia.

A partir do esquema podemos levantar alguns questionamentos. É possível imaginar formas de superação e de integração desses elementos nos processos formativos e do exercício profissional? Como se projetaria a produção acadêmica integrada na relação com os atores escolares? A documentação oficial sobre a formação docente se propõe promover a integração dos espaços e conhecimentos negados ao longo do tempo, aumentando a exigência de práticas e estágios ao longo da licenciatura, apostando que a ruptura da linha diagonal seja assim superada. Mas esses preceitos são capazes de desestabilizar as relações sociais e culturais cristalizadas nas instituições escolares de Educação Básica ou Superior? O modelo social e ideológico instituído na Universidade interfere na leitura da Escola? Defendemos a hipótese de que esse modelo promove uma leitura preconceituosa e enviesada da escola; trata-se do mais forte e poderoso olhando para o fraco e desvalido com desdém.

Da Carta aos Educadores (FREIRE, 2001) podemos derivar alguns elementos fundamentais. A Leitura de Mundo (LM) e a Leitura Escolar (LE) traduzidas para o contexto da formação docente poderiam ser expressas das formas a seguir. A LM seria a leitura que o licenciando possui da Escola e da sociedade dada pelo tempo transcorrido até o seu ingresso na formação universitária, que pode ser refeito e ampliado no contato e no retorno ao mundo escolar a partir do "texto" tecido pelo currículo praticado no espaço de formação. A LE englobaria as práticas, a produção e debate acadêmicoscientíficos da sociedade, da escola e da educação que pretendem questionar, dialogar e ampliar a LM.

Num modelo de interação 1 - 3 teríamos simultaneamente a valorização do sujeito aprendiz de professor com sua história e singularidade dialogando e ampliando os signi-

ficados pela mediação dos intercâmbios e dos conhecimentos específicos e pedagógicos (LE) presentes nas interações, negociações e embates. O desafio da Academia seria o de instaurar uma práxis, esclarecendo o contexto escolar, respondendo às suas interpelações e problemas, não impondo sua interpretação e prática. Para isso acontecer necessita romper com o modelo centrado na academia, buscando a inserção do licenciando como sujeito que constrói e integra significados e novas LM da escola dentro de condições sociais específicas que necessitam ser superadas. Por isso interagir e compreender essas condições sociais específicas pode promover o diálogo e a ressignificação dos espaços e atores sociais – escola e universidade, formadores e licenciandos –, avançando na produção de significados através da análise dos elementos e práticas escolares.

Assim entendida a formação docente está associada ao seu caráter interrogativo crítico, político e transformador da materialidade da própria escola. A educação, como compreensão crítica do mundo, visa, antes de tudo, articular a "participação efetiva do sujeito na sociedade" fazendo, mediante o diálogo, a interconexão do mundo sistêmico com o vital. O sistêmico tem a ver com os aspectos científicos, técnicos e instrumentais da eficiência das ações, ou seja, as razões técnicas. Ater-se, somente, a esses aspectos, buscando soluções performativas e imediatistas, reduz a formação de educadores a um processo de reprodução e acomodação encoberta por uma aura técnica e prática da profissão. Ao contrário, a formação de um profissional crítico necessita "diálogo com os mais variados segmentos da sociedade", contemplando a "complexidade e incerteza que rondam a tomada de decisões" (CONTE, 2006, p. 8-10).

A unilateralidade do mundo sistêmico dada pela perspectiva científica e tecnológica de formação "deixa de lado a discussão sobre questões vitais", em torno das quais um grupo "decide o rumo da sua história". Pois, "as pessoas, ao interagirem, coordenam suas ações. Do conhecimento que elas partilham do mundo objetivo depende o sucesso ou o insucesso de suas ações conjuntas". A violação desse princípio, buscando o êxito como fim em si, por uma norma ou controle externo, sem recorrer ao "reconhecimento intersubjetivo" e o "consenso valorativo" produz o fracasso (GONÇALVES, 1999, p. 130-132).

O exclusivismo da dimensão técnico-científica é denominado na teoria de Habermas de racionalidade técnica. Segundo Loureiro (2007, p. 524) essa forma de "pensar e agir tornou-se capilar e infiltra desde a formação docente, a filosofia da educação até definições do que e como ensinar". A função da razão instrumental é o controle e o domínio. Em oposição a ela, a razão comunicativa procura o entendimento livre através da comunicação e diálogo dos participantes. Para o fenômeno antropológico, histórico, cultural e social que representam a educação e a formação, a razão comunicativa tem uma importância e necessidade que não podem, de forma alguma, ser subsumidas ou substituídas pela dimensão técnico-científica, por serem de natureza complexa e diversificada.

Apesar dos seus limites reconhecidos para a formação, a racionalidade técnica se mantém hegemônica. Seu determinismo oriundo da harmonia natural e da fragmentação dos problemas para a sua solução, associados à defesa do conhecimento objetivo neutro e imutável, e portanto não subjetivo, a-histórico e associal, continua exercendo sua influência direta e indireta no âmbito pedagógico. A concepção de realidade prefigurada em ideias, e de que tudo pode ser resolvido pela ciência e pela técnica, antecendendo as ações dos sujeitos e grupos, autoriza o seu controle e planejamento sem a participação dos sujeitos que vão implementá-las. Sob esse quadro teórico, a educação pode ser determinada externamente, e por extensão, a formação dos professores, pois sob esse princípio, as normas e o planejamento são tidos como os motores da mudança.

Assim o campo educacional, colonizado pelo discurso administrado, visa a atender objetivos, resultados, formas de qualidade e níveis de desempenho (CHAUÍ, 1980). Suas prescrições e *razões técnicas* definem os conteúdos e as metodologias de ensino. A estruturação curricular tem precedência sobre os que a cumprem sem considerar a capacidade instalada (DIAS; LOPES, 2003). Porém, os espaços educativos como portavozes da diversidade, interpretam, constroem *significados*, mudando o percurso do programado, ou, fazendo dele propósito útil (ALVES, 2002). Isso favorece que as reformas ou intervenções e o controle das ações educativas por meio de *documentos oficiais* fracassem. As diretrizes curriculares para a formação docente, como orientação e tradução da racionalidade técnica acabam no vazio por ignorarem o debate teórico necessário, as experiências, e as contingências em que trabalham os profissionais da educação.

A promoção de currículos prescritivos e fragmentados, horários rígidos e rotinas controladas, sistemáticas de avaliação reprodutivas, ausência de espaço para críticas ou construções discentes, dicotomias entre teoria e prática, entre os espaços de atuação e formação e entre conhecimentos científicos e pedagógicos, entre outros, constituem marcas dessa racionalidade técnica e sua perspectiva idealista. Para combatê-la é inócuia a alternativa que pretende apenas dar à teoria o papel de coadjuvante, colocando em seu lugar a experiência ou a prática. A inversão feita, na qual o vivido, as experiências, ganham precedência sobre as ideias, se mantêm fiel à sua matriz instrumental, e, portanto, técnica. Ao defender-se a formação pelo aspecto prático, a partir das experiências, ou na ação, dissociados do compreender e do refletir, e de conhecimentos mais abrangentes e fundantes do campo educacional – porque *atrapalham* – passa-se do idealismo ao pragmatismo. Troca-se o controle da semissolução do racionalismo técnico pela semiformação do pragmatismo.

Ao contrário, debruçar-se sobre a formação de professores como sujeitos portadores de saberes e experiências que se desenrolam em espaços e tempos diversos, que podem dialogar com os valores intelectuais que se desenvolvem na academia, significa compreendê-los como sujeitos históricos, capazes de provocar as mudanças necessárias da educação. Não de sujeitos que podem ser moldados por um

aparato legal, mas de sujeitos que, na contramão, não declinam de buscar o entendimento na complexidade e diversidade do contexto escolar através da comunicação e diálogo, refletindo e compreendendo para transformar.

Desse modo, a racionalidade predominante no fazer pedagógico e das instituições de ensino se opõe às necessidades verdadeiras da formação docente. Se a educação é um processo de aprendizagem capaz de ressignificar a leitura e a escrita do mundo, os saberes construídos na formação docente devem promover a constituição desse sujeito hermenêutico, capaz de produzir sentidos e significados (THER-RIEN, 2006). Assim a meta da formação docente seria a de buscar os sentidos da escola que procura transformar. Por isso é ideologicamente comprometida.

A educação, por exercer simultaneamente uma ação formativa dos sujeitos e da sociedade, busca não só a manutenção da mesma, mas atua também na mobilização de ações transformadoras, portanto, mudanças. A sua natureza complexa, multifacetada e socialmente determinada, não pode ser lida somente pela leitura imposta pelas relações sociais e culturais, necessitando abarcar também as questões ideológicas e de poder. Em decorrência, formar educadores para atuar no contexto escolar, não pode ser entendido como a habilidade de se adaptar e funcionar bem no universo social e culturalmente instituído. Um docente letrado nas lides educativas necessita ir além do instituído e ler o contexto escolar e os modos como ele se compõe e, principalmente, assumir um constante estranhamento diante desse contexto. Assim, pode-se dizer que o letramento em leitura e escrita dos textos que os olhares da academia produzem constitui-se *em uma* das condições para atingir a leitura *do/no* espaço escolar, mas não *a* condição principal.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa empírica foi desenhada tendo em vista o levantamento e análise de elementos da leitura da escola que é feita por graduandos dos cursos de licenciatura da instituição.

Os sujeitos da pesquisa, 148 ao todo, são concluintes dos seus respectivos cursos, exceto no caso da Pedagogia, em que os alunos foram do terceiro ano. Foram 24 concluintes de História, 05 de Química, 19 de Matemática, e 32 de Biologia, além de 68 alunas de Pedagogia. De uma forma geral, os estudantes entraram em contato com a escola pública, na grande maioria dos casos, visto que as escolas particulares da cidade e da região são altamente restritivas quanto a estágios por parte dos universitários cursando as licenciaturas. Esses estágios, embora tenham um contato que varia de curso para curso, significam em torno de 3 meses de atividade nas escolas, no 4º. ano, além de várias outras oportunidades de contato em outras ocasiões ao longo do curso, uma vez que a disciplina de estágio supervisionado inicia no terceiro ano, e existem disciplinas de prática como componente curricular em todas as séries dos cursos.

A pesquisa é de caráter qualitativo, baseada em questão de livre evocação dos principais problemas identificados na escola a partir da experiência de estágio do licenciando, em ordem de importância. Não foram estabelecidas condições prévias para as respostas, a listagem foi feita pelos próprios respondentes, que depois colocaram os elementos em ordem de importância. A formulação do instrumento de pesquisa foi a seguinte: "Liste os dez principais problemas da Escola. Após listá-los, enumere-os segundo o grau de interferência no trabalho docente e no aprendizado do aluno."

Os procedimentos de análise utilizados ocorreram em dois sentidos complementares. Em primeiro lugar, foi feita a identificação e normatização de termos com o mesmo significado, ordenamento e contagem dos mesmos, resultando em um estudo por curso que permite estabelecer algumas conclusões para cada licenciatura. Nessa fase, cada pesquisador trabalhou com os dados do curso em que atua como formador o que possibilitou cotejar o levantamento de informações com as experiências e conhecimentos sobre o curso de cada sujeito. Nesse procedimento, foram criadas categorias que envolvem os diferentes sujeitos coletivos vinculados às atitudes ou situações problemáticas da escola, relacionados pelos licenciandos. Esses sujeitos são os professores, os alunos, a comunidade usuária da escola, a administração escolar e a instituição mantenedora das escolas (no caso destes licenciados, o governo do Estado do Paraná).

O segundo procedimento foi o carregamento de todas as respostas dos alunos no programa Evoc<sup>2</sup>, que faz a análise quantitativa dos dados obtidos, agrupando-os pela frequência e centralidade das evocações. A partir desse estudo foi possível obter uma análise geral das leituras da escola pelo conjunto dos licenciados ao final de sua formação.

## **Licenciatura em Biologia**

As informações levantadas resultam das respostas dadas por 32 concluintes, 3 deles não responderam à questão do instrumento. Suas respostas totalizam 151 evocações, numa média de cinco problemas. Isso permitiu a formação de quatro grupos de problemas, na ordem decrescente de interferência: escola, alunos, prática pedagógica e professores.

Do total de respostas dadas, 37% dizem respeito ao contexto escolar. Destacam-se as questões relativas ao espaço físico desorganizado, falta de salas de aula e laboratórios didáticos. Esses aspectos da infraestrutura contemplam iluminação, carteiras, instalações sanitárias, espaço para merenda e recreação. Além disso, constatam excess-

<sup>2</sup> Programa desenvolvido por Pierre Vergès e colaboradores. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações. Manual Versão 2000.

so de alunos por sala, ligado a barulho, desinteresse e indiferença. Para o ensino são denunciados a falta de recursos didáticos livros e materiais alternativos. Administrativamente constatam conflitos de orientação que se manifestam na desarticulação, desorganização, comunicação truncada entre professores e direção e professores entre si. O ritmo de atividades é acelerado faltando tempo para a realização das tarefas, mas são adotados mecanismos de controle rigorosos e repressivos dos alunos. Em suma, a estrutura física da escola aparece inadequada ou insuficiente para o atendimento dos alunos, com recursos pedagógicos insuficientes e/ou sem condição de uso.

Diziam respeito aos alunos 31,1 % das evocações. São apontados como maiores problemas a indiferença e o desinteresse acompanhado de indisciplina e desrespeito, absenteísmo e evasão escolar. Do ponto de vista social destacam-se a pobreza e os desajustes disciplinares como incivilidade e vandalismo.

O quadro de problemas associados às práticas pedagógicas corresponde a 18,5 % das menções. Destacaram os problemas da baixa carga horária, excesso de conteúdos curriculares, defasagens metodológicas, falta de práticas ou de uso dos laboratórios, conteúdos fora da realidade, ausência de critérios de aprovação e interações didáticos-pedagógicas deficientes. Os professores são apontados em 13,2% das respostas, associados a apatia, desânimo, desinteresse, má qualificação, desvalorização social e baixo salário, que interferem na própria disponibilidade de professores.

Os alunos da licenciatura em Biologia manifestaram uma percepção dos problemas que parte do contexto material da escola, passando por seus atores para chegar, finalmente, ao pedagógico, à sala de aula. Dessa forma o levantamento dos problemas expressa um olhar que se distancia da sala de aula, considerando mais os elementos do contexto.

## **Licenciatura em História**

Vinte e quatro formandos na Licenciatura em História em 2008 responderam ao instrumento, e fizeram um total de 183 indicações de problemas, numa média de 7 indicações por aluno.

Por ordem de importância constam as atitudes ou condições administrativas extraescola (referentes ao governo do estado e suas agências de execução e controle, incluindo os aspectos legislativos e determinações curriculares), com 39,3% das indicações, seguidas de 18,5% das indicações de atitudes por parte do professor, 10,3% referentes a problemas de administração escolar e de apoio pedagógico aos professores. Houve um igual número de menções para atitudes por parte do aluno e atitudes ou condições por parte da comunidade, com 8,7% para cada.

Na visão desses formandos, o maior problema se concentra no grupo de atitudes e condições que não dependem da escola, ou seja, que compõem o seu cenário.

Incluem a falta de infraestrutura em geral nas escolas, englobando as carências das bibliotecas escolares, questões salariais ou de financiamento, disponibilidade ou qualidade do material didático, e ainda menções sobre o excesso de exigências burocráticas, que diminuem o tempo para o preparo de aulas e avaliação. Incluem, ainda, o problema das salas superlotadas, banheiros ruins e falta de obras de recuperação dos prédios. Aparecem, especialmente, reclamações quanto ao currículo prescrito para a área, e o problema da falta de condições adequadas para receber alunos especiais, adicionados a salas já lotadas, trazendo muitas tarefas extras para os professores.

O segundo grupo de problemas apontados refere-se às atitudes e condições dos professores, incluindo as dificuldades de metodologia e de abordagem do conteúdo, falta de envolvimento e compromisso deles com a escola e com o aprendizado, assim como problemas na utilização do tempo didático disponível. Na sequência vêm os problemas de administração escolar, como calendário de atividades ruim, desorganização, falta de diálogo, dificuldades em reprovar "maus alunos", isolamento da escola em relação à sociedade e problemas no apoio pedagógico aos professores.

Por ordem de importância, os dois grupos de problemas apontados, com igual peso, referem-se a atitudes e condições do aluno e da comunidade. Entre os alunos são apontados os problemas no que se refere à intensidade do seu envolvimento e à sua disciplina em sala de aula. A comunidade é apontada pela falta de apoio à escola, bem como a falta de incentivo e cobrança para que os filhos tenham bons resultados no comportamento e nos estudos. Outros itens se referem a condições da comunidade em que a escola atua: problemas sociais em geral, marginalidade, analfabetismo funcional, politicagem, drogas.

Entre os formandos em História, os problemas da escola têm os seguintes responsáveis, em ordem de importância: o governo e suas instâncias para a educação, os professores, a administração escolar e, empatados em último lugar, os alunos e a comunidade no entorno da escola.

## **Licenciatura em Química**

No curso de Licenciatura em Química, 5 formados em 2008 responderam ao questionário. No total, a turma teria 20 formandos, porém muitos não se dispuseram a responder, por entenderem que não estavam atuando na área de formação e, não se sentiam motivados a participar da pesquisa. Esse dado é um indicativo importante da relação dos licenciados com a docência.

Foram apresentados 50 problemas. Do total, duas indicações não puderam ser aproveitadas nesta análise, por não indicarem sujeito ativo ou clareza do problema.

Na interferência atribuída a cada grupo de problemas, destacam-se atitudes ou condições administrativas extraescola (referentes ao governo do estado e suas agências, incluin-

do os aspectos legislativos e curriculares), com 52% das indicações, 22% de indicações de atitudes por parte dos professores, 10% de indicações de problemas em relação a atitudes por parte dos alunos, 8% de menções relacionadas à administração escolar e de apoio pedagógico e 4% de menções para atitudes por parte da comunidade.

O maior número de problemas mencionados diz respeito a atitudes ou condições que compõem o cenário da escola (52% do total). São problemas relacionados à infraestrutura, questões salariais e de financiamento da educação. Indicam-se problemas da qualidade e disponibilidade do material didático e do currículo prescrito de Química, e ainda a pequena quantidade de aulas na grade curricular. Verifica-se a indicação de Problemas de administração escolar, principalmente quanto à quantidade excessiva de alunos nas salas. Problemas com a qualificação dos professores receberam 2 menções.

O segundo grupo de problemas com maior frequência nas respostas dos acadêmicos refere-se a atitudes por parte dos professores (22%). São indicações de problemas relacionados a métodos e abordagem utilizados pelo professor. Falta de motivação e de interesse por parte dos professores recebem 12% das indicações. 10% das indicações apontam atitudes dos alunos entre os principais problemas de escola, sobretudo no que se refere à intensidade do seu envolvimento com a atividade escolar e indisciplina. Em terceiro lugar ficaram os problemas relacionados às atitudes por parte do professor.

Cerca de 8% dos problemas relacionam-se ao apoio oferecido pela direção e equipe pedagógica da escola. Em 4% das indicações apareceram os problemas da falta de apoio da comunidade escolar e de incentivo e cobrança pelos pais para que os filhos tenham bons resultados na escola.

Os licenciados em Química apontam como principais problemas da escola, em ordem de prioridade: atitudes e condições relacionadas aos sujeitos: governo e administração escolar, professor, aluno, equipe pedagógica e comunidade escolar.

## **Licenciatura em Pedagogia**

As informações foram colhidas nos terceiros anos do curso de pedagogia, em três turmas, já que são estas as primeiras turmas no novo currículo proposto a partir das mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Participaram 68 licenciandos, totalizando 581 respostas, com média de 8,5 respostas por licenciando.

Do total de respostas dadas, 36,4% referem-se ao contexto escolar, relacionadas à infraestrutura da escola, problemas de gestão escolar e de coordenação pedagógica, currículo, desorganização do espaço, salas superlotadas, bem como do tempo (cumprir horários, excesso de carga horária, pouco tempo de aula e para planejamento), relacionamento entre a equipe administrativa e pedagógica, Projeto Político Pedagógico da

escola que não corresponde à realidade da mesma, inclusão e alunos portadores de necessidades especiais sem requisitos necessários, material didático em falta, desatualizado ou inadequado, orientação pedagógica que não atende às reais necessidades dos professores, entre outros. Destacaram-se os problemas de infraestrutura, com os estrutura física da escola e superlotação das salas de aula sendo os mais citados.

Os problemas relacionados aos alunos correspondem a 11% do total. Dentre eles mencionam-se indisciplina (brigas, desrespeito com professores e colegas, falta de educação. A falta de interesse dos alunos e as dificuldades de aprendizagem também foram enfatizadas. Outros problemas como preconceito, hiperatividade, falta de perspectiva, alunos superdotados ou com necessidades especiais também foram relacionados.

No quadro de problemas relacionados à prática pedagógica encontram-se 4,6% do total. Destacam-se os métodos do professor no que diz respeito à diversificação na forma de ensinar, tradicionalismo, falta de domínio de turma, aulas expositivas, falta de metodologia, falta de criatividade ou de didática, autoritarismo e falta de autoridade, dificuldades na transposição didática, além do excesso de atividades em sala.

Problemas relacionados aos professores foram encontrados em 12,7% do total. Os mais citados nessa categoria foram problemas relacionados à formação dos professores, como falta de formação continuada, de qualificação profissional e de competência, e falhas na formação inicial. Foram apontados o estresse do professor, a falta de interesse, compromisso, dedicação e participação, desentendimento e rivalidade, falta de coerência, de coletividade, de experiência e de domínio de conteúdo e rotatividade de professores.

Nesse universo de respostas, 35,1% não puderam ser classificadas nessas categorias por estarem relacionadas a fatores externos como as atitudes referentes ao governo (como financiamentos da educação e remuneração de professores), à comunidade (falta de apoio familiar, desestrutura e problemas sociais e econômicos nas famílias), problemas de ordem geral de alunos, professores e funcionários da escola, e outros (ação participativa, discriminação, drogas, violência).

Para os licenciandos em Pedagogia, os problemas estão assim relacionados, em ordem de importância: os aspectos estruturais e administrativos da escola, esferas externas (governo, comunidade e família), problemas relacionados aos professores, atitudes dos alunos e por último os problemas da prática pedagógica.

## **Licenciatura em Matemática**

As informações levantadas resultam das respostas dadas por 19 concluintes e obteve-se um total de 137 respostas, com média de sete problemas. Isso permitiu a formação de quatro grupos de problemas, na ordem decrescente de interferência: escola, alunos, prática pedagógica e professores.

Do total, 47,4% dizem respeito ao contexto escolar: espaço físico desorganizado, falta de salas para atividades em contraturno, espaço físico mal arejado e iluminado, além de insuficiente para o número de alunos. São apontados aspectos da infraestrutura: falta de recursos, verbas, suporte, equipagem das salas. Para o ensino são denunciados a falta de recursos didáticos, de material escolar ou didático e computadores; na contramão aparece a não utilização de alguns recursos disponíveis. Pedagogicamente apontam desarticulação entre professores, falta de união da equipe pedagógica, de coleguismo, de colaboração e de diálogo, de apoio técnico ou da coordenação pedagógica e de incentivo aos alunos. Consideram o livro didático ruim e condenam as apostilas. Indicam a falta de participação efetiva dos pais. Administrativamente destacam o mau humor de funcionários e desorganização ocasionadora, por exemplo, da mudança contínua do horário de aulas. Indica-se desperdício de tempo para recolher os alunos, na fila de entrada, à insuficiência de tempo para o trabalho pedagógico, pouco tempo de aula e tolerância ao atraso dos alunos. Os aspectos relativos à reprovação são considerados como um problema para a escola e se levanta a questão de a escola não querer tal reprovação.

Diziam respeito aos alunos 22,6% das respostas. São apontados como maiores problemas: atitudes de desinteresse, irresponsabilidade e falta de comprometimento e de estudo acompanhado de questões que se referem a condutas tais como indisciplina, mau comportamento, bagunça e falta de respeito com os professores. Do ponto de vista pedagógico, são apontados a falta de domínio de conteúdos, pouco conhecimento, má formação intelectual, despreparo. Do ponto de vista social são mencionados o baixo poder aquisitivo, realidade social e falta de incentivo familiar.

O quadro dos problemas associados aos contextos das práticas pedagógicas somou 6,8 % do total. Foram destacadas questões como o excesso de conteúdos que culmina em atropelo e na impossibilidade de retomar incompreensões ou não aprendizado. Outras menções se referem ao tipo de aula inadequada para uma aprendizagem significativa da matemática, com modelos e reprodução por meio de exercícios, ou atividades propostas pouco atraentes e dinâmicas desprovidas de práticas.

Os professores são apontados em 7,3% das respostas. A eles são atribuídos desinteresse pela educação e por seus alunos, falta de responsabilidade e desmotivação, formação de má qualidade.

Em síntese, a Figura 2 reúne os principais dados referentes aos cinco cursos pesquisados.

Licenciatura	Escola	Alunos	Professores	Prática Pedagógica
Biologia	37,09	31,3	13,24	18,54
História	49,6	10,3	18,5	11,47
Química	52	10	22	8
Pedagogia	36,49	11,02	12,74	4,65
Matemática	47,46	22,63	7,3	6,8
Médias	44,53%	17,05%	14,76%	9,89%

Figura 2: Síntese dos valores apurados na análise elementar dos problemas apontados por Licenciatura e Categorias.

Fonte: Os autores (2010).

Os alunos percebem, em geral, que a prática pedagógica dos professores é o menor dos problemas da escola. Todavia, ao somar esse item com outras atitudes e características dos professores, esses sujeitos passam a responder pelo segundo posto entre os problemas da escola nas evocações dos acadêmicos. Entretanto o fato de a prática pedagógica ser o item menos citado indica que os licenciandos veem que a qualidade das aulas não é um problema tão relevante quanto aqueles ligados aos alunos e à escola.

Pode-se levantar as seguintes hipóteses: 1) as situações didáticas observadas na escola não diferem essencialmente das presentes no espaço de formação. Se os licenciandos têm como padrão de qualidade as aulas da universidade, o fator prática de ensino na escola pode ter sido interpretado como não problemático; 2) a projeção do problema da escola para os outros pode significar um mecanismo de "defesa prévia" sobre a qualidade do próprio trabalho, obstaculizando a autocritica e um debate mais objetivo, ao mesmo tempo em que preserva o aluno de uma eventual crise de identidade em pleno início de carreira; 3) o diagnóstico dos alunos pode estar reproduzindo um determinado discurso pedagógico sobre a escola assimilado ao longo da licenciatura; 4) a configuração dos problemas resultantes da análise dos dados pode estar também vinculada à leituras de textos e de mundo que não são capazes de promover a articulação reflexiva dos espaços e saberes (Figura 1), bem como das práticas pedagógicas com os problemas políticos e sociais.

## Resultados da análise quantitativa utilizando o programa Evoc

Com o conjunto de todos os problemas evocados pelos licenciandos foi montada uma tabela única para análise no *Evoc*. Antes da análise dos problemas listados por associação livre, as informações passaram por um tratamento visando à sua uniformização, pois para um mesmo problema eram

encontradas mais de uma expressão que ao ser processada pelo programa geraria dispersão das informações. Como os licenciandos apontaram em média seis problemas optou-se pelo tratamento das informações considerando as cinco primeiras evocações apresentadas. Do conjunto de 148 informantes, 134 licenciandos que responderam à questão e totalizam 630 problemas evocados e processados.

A análise foi efetuada tomando a frequência mínima de 5 evocações e a média de 10, que são sugeridas pelo programa como padrão. A análise do programa apontou dois blocos de informações com a Frequência  $e \geq 10$ . Um deles, o primeiro quadrante, tem a ordem mediana de evocação ( $OME \leq 2,8$ ) e o outro tem a  $OME \geq 2,8$ . Nos outros dois quadrantes, em que ocorrem as Frequências  $e \geq 10$  com  $OMEs < 2,8$  e  $< 2,8$ . As informações com  $OME$  inferior a 2,8 são aquelas que estão no começo da listagem de problemas apresentados, ou seja, são as mais prontamente lembradas e, portanto, as mais significativas para os licenciandos.

A Figura 3 mostra a estrutura representacional dos problemas relacionados pelos licenciandos após receberem tratamento pela análise do Programa Evoc. Os quadrantes um e dois da ilustração mostram os problemas citados mais de 10 vezes pelos licenciandos. No quadrante um estão as evocações com ordem média de evocação inferior a 2,8 e, no quadrante dois, as evocações ficaram com ordem média de evocações superiores a 2,8. Essas informações significam que os problemas que constam do quadrante 1 são mais prontamente lembrados dos que os do quadrante dois. Nos quadrantes três e quatro estão os problemas citados mais de 5 vezes e menos de 10 vezes. No quadrante três estão os problemas poucas vezes citados mas que possuem prioridade aos citados no quadrante quatro.

1. Elementos centrais $F \geq 10 / OME \leq 2,8$			2. Elementos intermediários $F \geq 10 / OME \geq 2,8$		
escola-compromisso	11	2,000	governo-investimento	15	2,800
escola-infraestrutura	78	2,436	professor-envolvimento	22	2,864
professor-formação	36	2,639	escola-apoio-pedagógico	25	2,920
aluno-interesse	17	2,647	professor-método	14	2,929
aluno-disciplina	40	2,700	salário	20	3,050
aluno-envolvimento	27	2,778	material-didático	44	3,091
			desinteresse	13	3,154
			escola-gestão	18	3,167
			comunidade-apoio	23	3,174
3. Elementos intermediários $F < 10 / OME < 2,8$			4. Elementos periféricos $F < 10 / OME > 2,8$		
professor-interesse	6	2,000	avaliação	6	4,000
Diálogo	5	2,200	horário	6	4,000
trabalho-cooperativo	9	2,556	professor-conteúdo	6	3,667
			biblioteca	5	3,600
			interdisciplinariedade	5	3,600
			família	8	3,250
			dificuldades-aprendizagem	5	3,200
			marginalidade-violência	7	3,143
			professor-motivação	7	3,143
			apostila-livro-didático	6	3,000
			interação-professores	5	3,000
			salas-lotadas	9	2,889
			didática	8	2,875
			currículo-prescrito	5	2,800

Figura 3: Quadro referente aos principais problemas da escola que interferem no trabalho docente, listados pelos licenciados.

Fonte: Os autores (2010).

A análise aponta um núcleo de significado central que contempla a escola com seu compromisso educacional, a formação dos professores, o interesse, o envolvimento e a disciplina do aluno para aprender. Como elementos intermediários dos problemas que interferem no aprendizado escolar estão o investimento do governo em educação e o salário pago aos professores, envolvimento professor com a educação e seu método de ensino, os serviços de apoio pedagógico e gestão da escola, o material didático disponível para o ensino e o apoio da comunidade dado à escola; noutro quadrante intermediário aparece o interesse dos professores com a educação e a capacidade para desenvolverem o trabalho edu-

cativo de forma colaborativa. São apontados ainda no núcleo intermediário a falta de uma perspectiva dialógica e comprometida com a educação.

No núcleo periférico da estrutura representacional dos problemas escolares estão mais presentes os elementos de natureza didática, como os problemas relacionados com a avaliação, horários, domínio de conteúdos a motivação e as interações do professor, interdisciplinaridade, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os problemas relacionados com as apostilas e livros didáticos e o currículo prescritivo da escola; as limitações das bibliotecas e salas de aulas lotadas fazem a interface com os problemas de infraestrutura. Por fim, uma tênue lembrança das dificuldades enfrentadas pelas famílias, não como reconhecimento, mas como queixa, para acompanhar e apoiar a escola na educação de seus filhos, bem menos reconhecidos estão os problemas de violência, segurança, drogas e marginalidade que circundam e se fazem presentes nas salas de aulas.

## **Considerações finais**

A amostra estudada permite afirmar que, nas licenciaturas analisadas, tem-se em geral mantido estereótipos sociais e atribuído a culpa dos problemas educacionais à própria escola, sem que os licenciandos se situem nos mesmos como sujeitos. A iniciativa institucional de implantar suas grades curriculares seguindo um modelo padronizado para atender os princípios de integração dos espaços de formação e atuação e das áreas de conhecimento parece não ter resultado em experiências formativas capazes de superar essa limitação em especial.

Nos procedimentos de análise fica evidenciado uma percepção/leitura dos problemas que interferem no aprendizado centrado na escola e no aluno. Isso não representa uma análise social e menos ainda pedagógica, porque repete um discurso de senso comum que não busca as raízes do conjunto de problemas nem os articula com o papel do professor na condução da prática educativa.

Seria esta uma boa leitura dos problemas que interferem no aprendizado escolar? Não seria esta uma compreensão comportamentalista e ambientalista da educação e do ensino-aprendizagem? Estariam os estagiários esperando encontrar na escola um aluno ideal, sem problemas e disposto a aprender? Em que medida, o aluno constitui obstáculo para o professor executar suas tarefas?

Essas constatações resultam do choque ou da denegação da realidade escolar aprendido pelos estagiários ou seria uma agenda que indicaria as lacunas/rupturas reclamadas da formação, sobre a qual a Universidade pouco tem debatido na formação dos licenciandos para o seu enfrentamento? Em que medida a Proposta Pedagógica dos Cursos de Licenciatura e suas práticas de formação contemplam a concretude da atuação docente, ou seja, o espaço de atuação e os sujeitos com que deve interagir e para transformar? Não estaria o espaço de formação acadêmico

trabalhando com estereótipos de aluno e escola? O que estaria faltando para os licenciandos sentirem-se aptos a atuar nesses cenários?

Segundo os indicativos, os licenciandos seguem apresentando um perspectiva de reduzir a prática docente a aplicação de conteúdos programados e dominados, restritos à sua disciplina de referência no campo científico. "Dar aulas" não aparece como um trabalho de mediação com a realidade, passível de problematização constante, mas como uma programação transmissiva que falha porque o meio – a escola – e o receptor – o aluno – geralmente não estão na "sintonia" correta.

É possível que esses resultados sejam também expressão do refluxo e reação à perniciosa onda de discursos, até a pouco predominantes, de que o problema educacional brasileiro tinha no professorado o seu principal responsável.

Segundo Maurício (2006) trata-se de uma representação do cotidiano em que os licenciandos ainda não se assumem como *próprios*, mas como *outros*, não-sujeitos. A representação da escola como outros não permite ainda, assumirem e proporem alternativas e ações para a superação, mas, apenas, que identifiquem os *inimigos* do bom aprendizado escolar. O que as Licenciaturas têm feito para o enfrentamento dos problemas? A proposta Curricular do Curso, até pode ter a proposta e espaço em disciplinas e atividades para o enfrentamento dos problemas, mas faltam professores com formação e com vínculo permanente para colocar em prática a proposta, além de ser um trabalho descontínuo e desarticulado dentro da área das disciplinas pedagógicas e delas com as disciplinas de conteúdos específicos.

## Referências

ALVES, N. (Org.).*Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CHAUÍ, M. *Ventos do progresso: a universidade administrada*. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Cadernos de Debate, n. 8).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CONTE, E. Comunicação, opinião pública e formação de professores. *UNIrevista*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.,

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, ano 20, n. 66, p. 125-140, abr. 1999.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de adorno. *Educação e sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MAURÍCIO, L V. Representações de professores sobre cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006.

OECD. *Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003*. São Paulo: Moderna, 2005.

PEREIRA, M. L. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Trabalhos apresentados...* Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

Recebido em: 17/03/2010

Aceito para publicação em: 04/10/2010

