

ANEXO



Características da formação atual de professores em nível médio

A importância de identificar o perfil geral dos cursos de formação de professores – que no Brasil ocorre basicamente no nível médio – indicou a necessidade de uma análise das propostas e quadros curriculares dos cursos oferecidos pela rede estadual – que atende a maior parte da demanda – em diferentes estados brasileiros. Os dados que subsidiaram a análise que se segue estão assentados em informações recebidas de dezessete estados, dos quais sete enviaram propostas curriculares completas e dez enviaram outro tipo de documento: programas ou ementas das disciplinas de educação geral e formação especial e projetos de curso em nível de sistema de ensino ou de escola.

O que revelam os documentos analisados

* CARACTERÍSTICAS GERAIS DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

Das sete propostas e planos curriculares examinados, alguns salientam a descaracterização gradativa dos cursos de formação de professores do antigo 2º grau, decorrente da reforma do ensino implantada pela Lei 5.692/71, que alterou sua estrutura curricular, retirando sua especificidade de escola formadora de professores ao transformá-la numa habilitação a mais do ensino de 2º grau – *Habilitação Magistério*, como passou a ser chamada. Conforme indica um dos documentos analisados, trata-se de um curso de “*fácil instalação e baixo custo para implantação*”.

A propagação desordenada dessas escolas contribuiu, de forma acentuada, para a descaracterização do curso de formação do professor em nível médio. Esse fato, aliado a outros fatores, entre eles os baixos salários e a ausência de carreira docente, levou a uma situação preocupante de desprestígio social e desvalorização da profissão docente.

* PERFIL DOS ALUNOS, FUTUROS PROFESSORES

Algumas propostas curriculares revelam certas circunstâncias que caracterizam os alunos desses cursos e contribuem para o baixo *status* conferido à profissão: escolha da Habilitação Magistério por considerá-la uma forma mais fácil de conseguir diploma de ensino médio, baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade das famílias de origem, trabalho em outros setores que não a educação, pouco acesso aos bens culturais e nível baixo de letramento.

A maioria dos alunos matriculados nos cursos de Habilitação ao Magistério são trabalhadores, com pouca disponibilidade de tempo para os estudos e

dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas para os estágios e outras atividades escolares. Entre esses alunos, há egressos de cursos supletivos, com notórias deficiências na formação geral de base. Essas circunstâncias exigem da escola e dos professores um tratamento pedagógico diferenciado que nem sempre tem sido possível oferecer.

* FORMAS DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

Na maior parte dos documentos analisados, o processo de elaboração das propostas foi desencadeado no final da década de 80, em órgãos das Secretarias Estaduais de Educação encarregados do ensino médio, envolvendo quase sempre a colaboração de professores das diferentes áreas do conhecimento, da rede pública e das universidades, bem como especialistas em currículo. Em alguns casos, a finalização das propostas foi precedida de um processo de discussão nas próprias escolas formadoras. Em duas das Secretarias que compõem o universo de análise, um diagnóstico da realidade institucional e funcional das escolas de magistério serviu como ponto de partida para o planejamento de ações político-pedagógicas. Isso parece revelar uma disposição em elaborar coletivamente as propostas curriculares.

* CONTRADIÇÃO ENTRE DISCURSO E ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES

Nos documentos analisados, é comum a defesa de três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos (cultura geral, científica e teórico-prática); habilidades e atitudes (expressas, em boa parte das propostas, como comprometimento, visão crítica, participação); consciência da realidade social e econômica entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola). Mas aparecem também outros elementos: conhecimento de si mesmo, compreensão de como se processa a construção do conhecimento e capacidade de intervir e transformar a realidade. Isso demonstra que os autores das propostas reconhecem outras vias de conhecimentos e práticas que contribuem para a construção do perfil profissional, o que coincide com ingredientes apontados pela literatura especializada.

As propostas dão sinais, portanto, de que a concepção de formação de professores começa a mudar, no sentido de adequá-la às necessidades de melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas, sendo evidente o esforço de algumas de buscar embasamento em estudos recentes sobre formação de professores.

Entretanto, seguindo uma tradição que vem se consolidando há vários anos no Brasil, também as propostas curriculares para formação de professores revelam uma contradição entre a declaração de princípios e finalidades – que expressam concepções atualizadas e intenções educativas ousadas e progressistas – e os desdobramentos seguintes: organização curricular; critérios de seleção, seqüenciação e tratamento metodológico dos conteúdos; formas de articular teoria/prática e de avaliar. Ou seja, os encaminhamentos curriculares, de modo geral, não contribuem para a conquista do que se pretende.

Segundo os documentos analisados, a organização curricular dos cursos de Habilitação ao Magistério apresenta algumas distorções já apontadas por vários estudos e pesquisas: disposição das disciplinas em grade curricular de forma hierarquizada e fragmentada; desarticulação entre teoria e prática; relação inconsistente entre as disciplinas e respectivas cargas horárias; inexistência de integração adequada entre conteúdos da educação geral e conteúdos profissionalizantes.

Os estágios supervisionados aparecem também como ponto crítico: de um modo geral, não vão além das atividades convencionais de observação, participação e regência, e não são orientados pelo princípio da articulação prática/teoria. Em vários estados, os estágios são descritos como atividades de preenchimento de fichas e, muitas vezes, desprovidos de supervisão, acompanhamento e avaliação por parte das escolas de formação – e isso se agrava muito nos cursos que funcionam no período noturno.

Os conteúdos trabalhados não asseguram nem uma formação geral adequada, nem uma formação profissional consistente. Além disso, o distanciamento entre o curso e as demandas reais da prática também responde, em parte, pelas deficiências da formação de professores e, conseqüentemente, pelas dificuldades encontradas no exercício da profissão. Algumas Secretarias de Educação destacam ainda outros ingredientes que agravam as condições de exercício profissional de professores: salários insuficientes, condições de trabalho inadequadas, falta de apoio técnico pedagógico, dupla jornada de trabalho e ausência de um plano de carreira. Também é ressaltada a inexistência de uma política de formação de professores planejada a partir da avaliação da realidade local.

* COMPONENTES CURRICULARES

Na maioria dos casos, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estão inseridas em todas as séries dos cursos, com a maior parte da carga horária, variando de 300 a 500 horas (ou de 7 a 15 créditos). A esses componentes

curriculares ligam-se as disciplinas da parte diversificada: Metodologia ou Didática do Ensino de Português e/ou da Alfabetização – oferecidas quase sempre nas 2ª e 3ª séries – e Metodologia do Ensino de Matemática ou Didática Aplicada à Matemática – nas 2ª, 3ª ou 4ª séries –, com carga horária variável.

Educação Física aparece quase sempre em três séries como disciplina obrigatória. Em alguns quadros, recebe a denominação de Metodologia Didática da Educação Física, compondo a parte diversificada.

Língua Estrangeira Moderna está localizada em diferentes séries e, às vezes, em todas as séries ou em apenas uma – Inglês é a mais comum, mas aparecem também Francês, Espanhol, Italiano ou Alemão.

Geografia e História estão, geralmente, nas 1ª e 2ª séries do curso, com carga horária variável (de 60 a 180 horas), enquanto as Metodologias do Ensino de História e Geografia são trabalhadas nas 2ª e 3ª séries. Em apenas um quadro as Metodologias e as disciplinas do núcleo comum são ministradas concomitantemente. A Educação Moral e Cívica está ora acoplada à História, ora registrada como disciplina isolada.

Química e Biologia são oferecidas nas 1ª e 2ª séries, com carga horária variável (de 36 a 180 horas). Em alguns quadros curriculares, a disciplina Biologia Educacional aparece na 3ª série, certamente em continuidade ao estudo da Biologia. Também a Física aparece nas séries finais (3ª e 4ª), sendo que a intenção dos autores das propostas é “facilitar”, através dessa disciplina, a aprendizagem de conhecimentos matemáticos. Essas disciplinas, que comumente compõem a área de Ciências, são tomadas como respaldo teórico para a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, geralmente apresentada nas 3ª e 4ª séries do curso. Em alguns quadros, o conteúdo de Programas de Saúde está incorporado à Biologia ou Biologia Educacional e, em outros, aparece isoladamente.

Na maior parte das propostas, Educação Artística aparece na primeira ou na última série com uma carga horária que varia de 36 a 80 horas. Excepcionalmente, é ministrada em conjunto com Metodologia de Educação Artística, com carga horária mais elevada e distribuída ao longo de três séries.

As disciplinas de formação especial e, mais especificamente, as relacionadas aos fundamentos da educação, apresentam-se no currículo sob duas formas. Numa, três disciplinas – História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação – transformam-se numa única, denominada Fundamentos da Educação. Noutra, são mantidas as três disciplinas

separadamente, garantindo-se sua especificidade temática. Em alguns casos, também a Psicologia da Educação é acoplada aos Fundamentos da Educação e até à Biologia Educacional. O mais comum, no entanto, é a Psicologia constar como disciplina específica, com carga horária bastante variável (de 72 a 216 horas), às vezes subdividida em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Há cursos que oferecem Psicologia Geral e Psicologia da Educação.

Entre as disciplinas de formação especial, encontramos ainda a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e a Didática. A primeira oferecida geralmente nas 3ª e 4ª séries – e, em menor proporção, na 1ª série – com carga horária variando entre 72 e 76 horas e a segunda nas 2ª e 3ª séries. Em alguns quadros, a Didática é ministrada com a Prática de Ensino; em outros, engloba as Metodologias e, nesse caso, aparecem de forma seqüencial. Na primeira situação, a carga horária é de 180 horas, acrescida de mais horas para o Estágio Supervisionado, que varia de 108 a 510 horas. Na segunda, quando a didática engloba as Metodologias, a disciplina é distribuída ao longo das três séries, com uma carga horária de 648 horas. Quando as disciplinas são separadas e distribuídas ao longo das três ou quatro séries do curso, foi possível constatar o seguinte: a Didática antecede as Metodologias de Ensino e culmina com o Estágio Supervisionado, ou então, o estágio é trabalhado concomitantemente com algumas metodologias.

O Estágio Supervisionado está localizado nas séries finais (3ª ou 4ª) e, na maioria dos quadros curriculares, está sendo desenvolvido ao longo do curso, com carga horária que aumenta gradativamente.

Na parte referente aos Estudos Complementares ou de enriquecimento curricular, algumas disciplinas são oferecidas, tais como: Fundamentos de Educação Especial, Fundamentos da Pré-Escola, Metodologia Científica, Computação, Alfabetização, Recursos Audiovisuais, Estatística Aplicada à Educação, Literatura Infantil e Estudos Regionais.

* DURAÇÃO E A CARGA HORÁRIA

Nos quadros analisados, o curso tem duração de três a quatro anos. O estudo da carga horária total estabelecida nas várias propostas permitiu chegar a um número de horas que varia entre 2.780 e 4.356 horas. Na maioria dos documentos analisados, a carga horária anual das disciplinas está distribuída em 36 semanas, 5 dias letivos e em regime seriado. Em alguns casos são mencionadas 40 semanas.

Não há homogeneidade nos quadros curriculares no que se refere à distribuição de carga horária global para educação geral ou núcleo comum e formação especial ou profissionalização. A carga horária ora é distribuída com equilíbrio entre as duas partes, ora tende a ser mais elevada na educação geral, em detrimento da formação especial ou profissionalizante. Os quadros curriculares são constituídos preponderantemente por disciplinas obrigatórias; em poucos aparecem disciplinas optativas.

* ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Predomina na organização curricular a abordagem disciplinar, com disposição hierárquica e sem nenhum critério de agrupamento, a não ser a divisão entre formação geral e especial. Essa forma de currículo, centrada na reunião de disciplinas isoladas, tem sido chamada de “currículo coleção”. Esse tipo de abordagem é bastante prejudicial para a formação profissional de professores, uma vez que a integração entre as disciplinas praticamente não existe, há fragmentação entre conteúdos, que poderiam ter um tratamento interdisciplinar, há falta de flexibilidade curricular e de articulação teoria/prática. Algumas das conseqüências que têm sido verificadas são: ausência de integração entre conteúdos de educação geral e conteúdos profissionalizantes e desses entre si, levando à separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas; falta de estruturação do estágio supervisionado como um espaço de superação da dicotomia teoria/prática; desarticulação entre o processo de formação e a realidade da prática profissional.

Nas propostas curriculares organizadas ainda sob a vigência da Lei 5.692/71, o currículo tem uma seqüência ao longo dos 3 anos em que as disciplinas de 1ª série são comuns a todas as demais habilitações de 2º grau e as disciplinas de formação profissional ficam comprimidas nas séries seguintes e incluídas no rol das demais. A conseqüência disso é uma deficiente formação profissional, entre outras razões por não integrar formação geral e formação específica. No entanto, algumas das propostas analisadas tentam superar o currículo exclusivamente disciplinar, sinalizando pistas para um currículo capaz de propiciar a integração de aprendizagens e saberes.

Uma delas expressa a preocupação em romper com as formas convencionais de organização curricular, introduzindo eixos curriculares ou núcleos temáticos, na expectativa de que esse critério de integração de disciplinas leve à criação de espaços coletivos e interdisciplinares de diálogo e ação.

Em outra, a disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino foi eleita como um dos eixos integradores no qual se estruturam e se organizam aspectos

a serem observados, experimentados e refletidos em todas as disciplinas. Essa abordagem supera a idéia de estágio como atividade a ser realizada apenas do final do curso e propõe que ele se constitua em projeto coletivo e em atividade articuladora. A defesa da mesma concepção de estágio é feita, com outra justificativa, por outra secretaria: trata-se do momento de inserção de alunos e professores na realidade educacional – realidade de sala de aula, do espaço escolar mais amplo, das relações profissionais na escola, das atividades educativas que se dão em outras instâncias.

Uma terceira proposta inovadora sugere que a busca da formação de profissionais de maior competência para o ensino tem na avaliação um elemento-chave, tanto para a orientação dos alunos quanto para o planejamento dos professores.

Há, finalmente, menções explícitas sobre a necessidade de compromisso dos cursos de formação com o desenvolvimento – por parte do professor – de uma atitude crítica e participativa na sociedade, sobre a necessidade de vincular os cursos à realidade do ensino na escola pública por meio de pesquisa e sobre a necessidade de propostas de avaliação qualitativa do currículo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. (org). Formação Reflexiva de Professores. *Coleção CIDINE*. Portugal: Ed. Porto, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Classes, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas. 2ª ed. Madrid: Akal, 1988.
- BOLANHO, Neusa Aparecida. Tese de mestrado: *A formação do docente das séries iniciais da escolaridade: O debate de 1970 a 1972 e o Projeto CEFAM-SP*. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação sob orientação da Profª Dra. Nereide Saviani. Mimeo.
- BRAULT, Michel. A formação do professor para a educação básica - Perspectivas - *Cadernos de educação básica, série Inovações-6*. Mec/Unesco, 1994.
- BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (org). *Didática da Matemática - Reflexões Pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: Ed. UCG, 1987.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARDOSO, Beatriz. *A construção do conhecimento pedagógico e a prática docente*. Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola. MEC-UNESCO, 1994.
- _____. Tese de doutorado: *Ensinar a ler e a escrever: análise de uma competência pedagógica*. Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo, 1997. Mimeo.
- CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHARNAY, Roland. Aprendendo com a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. (org). *Didática da Matemática - reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*, Ática, 1996.
- _____. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- DAVINI, Maria Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- ESTRELA, Maria Teresa (org). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal, Ed. Porto, 1997.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, Ed. Papirus, 1995.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- FERREIRA, Fernando e Ilídio. *Formação contínua e unidade do ensino básico - O Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação*. Portugal, Ed. Porto, 1994.
- FISCHMANN, Roseli (org). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- PIMENTA, Garrido Selma (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação - *Coleção formação de professores*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.
- GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo, Ed. Cortez, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona, 1994.
- JOLIBERT, Josette (org). *Transformar la formación docente inicial - Propuesta en didáctica de lengua materna*. Chile, Santilana, Aula XXI, UNESCO, 1996.
- LERNER, Délia . *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. (Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente. Texto apresentado no projeto Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores em Bogotá, 1993), 1996. Mimeo.
- El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro*. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional Quem é o professor do terceiro milênio? Bahia, 1995.

- LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional – política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MATUS, Carlos. *Adeus senhor presidente - governantes governados*. São Paulo, Edições Fundap, 1996.
- MENEZES, Luis Carlos, (org). Professores: formação e profissão - *Coleção Formação de Professores*. Campinas, São Paulo, Autores Associados: NUPES, 1996.
- NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre, Ed. Panorâmica, (4), 1991. 109-139 p.
- _____. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In: *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991. 521- 531p.
- _____. (org.) *Profissão: professor*. Porto. Porto Editora, 1991. 9-32 p.
- _____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991. 15-38 p.
- _____. & Popkewitz, Thomas (org). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa. Educa, 1992.
- _____. & Estrela, Albano (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa. Educa, 1992
- PERRENOUD, Philippe. *Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois*. Universidade de Genebra, 1996. Mimeo.
- _____. *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*. Marseille, 1997. Mimeo.
- _____. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*. Universidade de Genebra, 1997. Mimeo.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote., 1993.
- SALOMOM, Gavriel. *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente*. Universidad de Arizona.

- SANCHO, Juana M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 9ª Edição. Edições Afrontamento. Porto, 1997.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.
- SILVA, Ezequiel T. *Professor de primeiro grau: identidade em jogo*. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus, 1995.
- SILVA, Rose Neubauer. *Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.
- SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem - construtivismo em aula*. Ed. Graó, 1989.
- TORRES, Rosa María. *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Texto apresentado no Seminário Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente. CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF, Chile, Santiago, 1985. Mimeo.
- _____. *Profesionalización o exclusion: los educadores frente a la realidad actual y los desafios futuros*. Textos apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA), México, Mimeo, 1997.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 1998.
- WEISZ, Telma - *Orientação para classes de 1ª série com dificuldades de aprendizagem*. trabalho apresentado no Encontro Latino americano sobre experiências alternativas em alfabetização de crianças, realizado no México. 1996.
- _____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: *CENP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989.
- WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação*. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1991.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa - como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. (Educa. Professores; 3.)

DOCUMENTOS OFICIAIS

- ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. *Formação de profissionais da educação*. Desafios para o século XXI. Goiânia, 1996. (mimeo)
- BAHIA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Propostas de programas de ensino para a Escola Normal*. Salvador: BA, 1995.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASÍLIA (Distrito Federal). Secretaria de Educação. *Projeto de curso: habilitação ao magistério*. Brasília: DF, FEDF, 1995.
- GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino médio: magistério*. Goiânia, GO, 1995.
- _____. *Escola de magistério em Goiás: avaliação e perspectiva*. (Relatório de pesquisa). Goiânia, GO, 1995.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular para o magistério*. Cuiabá, MT, 1994.
- MEC/ SEF/ COEDI - *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasil, 1994.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Curso Normal: programas de ensino*. Belo Horizonte, MG, SEC/FAE/UFGM, 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria da Educação Médio e Tecnológica. *O ensino Médio é Educação Básica*, Brasília/DF, 1997.
- _____. *Dados Estatísticos* - Brasília-DF, MEC/INEP, 1997. Mimeo.
- PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Surgimento do Curso Normal no Estado da Paraíba*. João Pessoa, PB, 1991.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular do curso de magistério*. Curitiba, PR, 1992.

PROPOSTAS CURRICULARES CONSULTADAS PARA A ANÁLISE CONTIDA NO ANEXO I

- ACRE (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular do curso de magistério*. Rio Branco-AC, 1989. Mimeco.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Educação e do Desporto. *Habilitação específica de 2º grau para o magistério* (documento preliminar). Maceió-AL. s/data. (mimeo)
- AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdo programático: habilitação magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau*. Manaus: AM. 1997. (mimeo)
- CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta de conteúdos curriculares para o curso de formação do magistério*. Fortaleza-CE. IOCE. 1992.
- _____. *Uma proposta curricular para a formação do magistério em nível de 2º grau*. Fortaleza-CE. 1996. (mimeo)
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino de 2º grau: magistério*. Vitória-ES. 1988. (mimeo)
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul: habilitação: magistério*. Campo Grande-MS. s/data. (mimeo)
- PERNAMBUCO (Estado) Secretaria de Educação e Desporto, *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: habilitação para o magistério do pré à 4ª série do 1º grau*. Recife-PE, 1992.
- PIAUI (Estado). Secretaria de Educação. *Curso de formação para o magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental*. Terezina-PI, 1997. (mimeo)
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo de uma escola com curso de magistério*. Porto Alegre-RS, s/data. (mimeo).
- _____. *Padrão referencial de currículo: documento básico*. Porto Alegre-RS. SEC. 1996.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de educação. Departamento Geral de Ensino. *Curso de formação de professores*. Rio de Janeiro-RJ, 1991.
- RONDÔNIA. (Estado) Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular do ensino médio - colegial*. Porto Velho-RO, 1993. (mimeo).

- RORAIMA (Estado) Secretaria de Educação e do Desporto. *Listagem de conteúdos do curso de magistério: ensino médio*. Boa Vista-RR, 1997 (mimeo).
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Desporto e Conselho Estadual de Educação. *Proposta de reorganização do curso de magistério - Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental*. Florianópolis-SC, 1995 (mimeo).
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia da educação para os cursos de habilitação específica para o magistério*. São Paulo -SP, 1992.
- _____. *Proposta curricular para o ensino de Filosofia da Educação*. São Paulo -SP, 1994.
- _____. *Proposta curricular para as disciplinas: Didática|Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* - H.E.M São Paulo -SP, 1996.



FICHA TÉCNICA

Equipe de Concepção e Elaboração do Documento

Ana Rosa Abreu

Maria Inês Laranjeira

Neide Nogueira

Rosaura Soligo

Consultores

Alain Gavard, do IUFM de Créteil/França; Ana Teberosky, da Universidade de Barcelona/Espanha, Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa/Portugal; Beatriz Cardoso, da USP; Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP de Marília; Célio Cunha, da UNESCO; César Coll, da Universidade de Barcelona/Espanha; Délia Lerner, da Universidade de Buenos Aires/Argentina, Dulce Borges, da UNESCO; Ilma Passos Alencastro Veiga, da Universidade de Brasília; Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiros/Portugal; José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás; José Cerchi Fusari, da USP; Luiz Carlos Menezes, da USP; Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais; Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra/Suíça; Regina Scarpa, da Universidade de São Paulo; Renato Hilário, da Universidade de Brasília; Rosa María Torres, da Fundação Kellogg; Selma Garrido Pimenta, da USP; Telma Weisz, da USP; Vera Mazagão, da Ação Educativa-SP.

Especialistas que emitiram parecer

Adriana G. F. Chaves, Alda de Jesus Oliveira, Alda Ferreira Junqueira Marim, Andréa Antolini Grijó, Angela Del Carmem de Kleiman, Anne Marie Chartier, Aparecida Bueno Nogueira, Artur Gomes de Moraes, Beatrice Avalos, Bernardete Angelina Gatti, Carmem Maria Craidy, Cecília Maria Goulart Pacheco, Cléia Maria da Luz Rivero, Corina Lúcia Costa Ramos, Cristiano Amaral G. Di Giorgi, Delma Faria Shimamoto, Dione Lucchesi de Carvalho, Edgar Linhares Lima, Eduardo Calil de Oliveira, Eliane Greice D. Nogueira, Eloísa Acires Candal Rocha, Elvira Coelho Hoffmann, Emília Maria B. C. Sanchez, Enicéia Gonçalves Mendes, Erenice Natalia S. de Carvalho, Euclides Redin, Eunice Duran, Euzi Rodrigues Moraes, Fernando Becker, Fernando Gil Villa, Gerard Perrot, Ghisleine Trigo Silveira, Gilberta Sampaio de Martins Januzzi, Isabel de Oliveira e Silva, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Jane Paiva, Josett Jolibert, Lair Levi Buarque, Léa Vargas Tiriba, Leila de Macedo Velera Blanco, Lino de Macedo, Lúcia de Araújo Ramos Martins, Lúcia Maria Lins B. Rego, Manoel Severo de Farias, Maria Cristina Davini, Maria da Graça Souza Horn, Maria Inês G. Marcondes de Souza, Maria Isabel L. A. S. Tavares, Maria Regina Martins Cabral, Maria Salete Fábio Aranha, Maria Stela Santos Gracioni, Maria Tasca, Maria Umbelina C. Salgado, Marília Claret G. Duran, Marli André, Marta Kohl de Oliveira,

Mônica Deheinzelin, Nilda Guimarães Alves, Nilda Teves Ferreira, Paulo Speller, Raquel dos Santos Souza Lima, Regina Sodré, Romeu Kazimi Sassaki, Rosana Aparecida Dutoit, Rosângela Moreira Veliago, Roseli Cecília R. de C. Baumel, Roseli Fischmann, Silva Maria Manfredi, Tércia Regina da Silveira Dias, Terezinha Nunes, Timothy Deris Ireland, Vera Lúcia Queiroga Barreto, Vital de Didonet, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Instituições que emitiram parecer

Ação Educativa-SP; Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação; Avante - Qualidade de Vida e Educação; Centro de Educação; Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação - CENPEC; Centro Pastoral; Educacional e Assistencial "Dom Carlos" (CPEA); Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Leitura SEF/MEC; Comitê Assessor Nacional do Projeto Pró-Matemática SEF/MEC; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena - SEF/MEC; Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem/LITTERIS; Multivias - Serviços de Desenvolvimento Profissional; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselhos Estaduais de Educação do Acre; Amazonas; Bahia; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Paraíba; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Santa Catarina; São Paulo; UNDIME Estadual do Rio de Janeiro; UNDIME Estadual de São Paulo; UNDIME Estadual de Minas Gerais; Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul - FAMURGS; Secretarias de Estado da Educação de Goiás; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Minas Gerais; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; Maranhão; Pará; Paraná; Piauí; Rio de Janeiro; Secretarias Municipais de Educação de Betim/MG; Campo Grande/MS; Cascavel/PR; Curitiba/PR; João Pessoa/PB; Porto Alegre/RS; Recife/PE; Rio de Janeiro/RJ; Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; Fundação Universidade do Rio de Janeiro/RS; Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Faculdade de Educação; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Brasília/Faculdade de Educação; Universidade Católica de Pernambuco/Departamento de Educação; Universidade Estadual Paulista/Pró-Reitoria de Graduação/Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília; Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/Escola de Comunicação e Artes - ECA/Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - NUPES; Universidade do Amazonas/Faculdade de Educação; Universidade de Ijuí/Departamento de Pedagogia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Educação; Ciências Exatas e Naturais; Universidade do Oeste Paulista; Universidade Estadual da Paraíba/Departamento de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação/Centro de Estudos de Alfabetização e Leitura -

CEALE; Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação; Universidade Federal do Acre/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização; Departamento de Educação; Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Gama Filho/Instituto de Educação e Letras.

Participantes dos Seminários Regionais

Representantes das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, dos Sindicatos Estaduais de Professores/Profissionais da Educação e das Delegacias Regionais do MEC.

Agradecimentos

Coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, Coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série, Coordenação do Referencial Nacional de Educação Infantil, Coordenação do Referencial Nacional de Educação Indígena, Representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, da Secretaria de Ensino Superior - SESU, da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial - SEESP, Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação - ANFOPE, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação - CNTE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Professores e alunos da Escola Cooperativa da Cidade de São Paulo, Ana Cristina Aloia Ronconi, Ana Maria Araújo, Anna Maria Lambertí, Ani Siro, Aparecida Costa Soligo, Aparecida Maria Gama, Diana Grunfeld, Guiomar Namó de Melo, Hércules Abraão de Araújo, Márcia Ferreira, Rosângela Veliago, Ruy Leite Beger Filho, Walter Takemoto.

Revisão

Ana Maria Viana Freire.

PARMA

Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 6462-4000
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos - São Paulo - Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor



