

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Manoel dos Santos Gomes

## Resumo

Trata-se de um estudo teórico-documental que analisa os cursos Formação de Professores em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos *campi* da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Entre os objetivos destacamos: desvelar as contradições e pressupostos teórico-epistemológicos que norteiam esses cursos, contribuir nas discussões sobre os cursos de formação docente da educação básica e refletir criticamente sobre as políticas educacionais que tratam sobre a formação de professores. Utilizamos como fontes de análise as propostas de formação de professores da UNEB, campus de Ipiaú-BA, e UESB, campus de Jequié-BA, além de documentos legais como a LDBEN e as resoluções CNE/C1/2002, CNE/C2/2002. A discussão se referencia nos documentos de cursos que instrumentalizam os professores para o nível superior, no caso, UNEB/UESB, onde apresentamos suas características básicas; uma análise do currículo/disciplinas mostrando os limites e possibilidades; desvelamos quais as matrizes epistemológicas subsidiam as propostas; apontamos elementos capazes de se compreender por que e como esse tipo de curso se estrutura e concluímos que a formatação desses cursos não leva em consideração elementos que comprometem, seriamente, o trabalho pedagógico, entre eles: tempo disponível para estudar e a liberação do exercício docente.

Palavras-Chave: Formação de Professores – LDBEN – UNEB - UESB – Educação Básica

## 1. Preâmbulo

A pesquisa, da qual este artigo se origina, é um estudo de caso ainda em andamento, dividido em dois momentos que se complementam. O primeiro consta de um levantamento de documentos, resoluções, pareceres e livros, com o objetivo de analisar propostas de formação de professores, referenciadas nas prescrições da LDBEN 9394/96. Elegemos como foco de investigação as propostas de formação de professores da UNEB, campus de Ipiaú-BA e a da UESB, campus de Jequié-BA, por suas peculiaridades e proximidade espacial. O segundo momento, constará de entrevistas com 10 professores-estudantes, de cada curso, selecionados

aleatoriamente, aplicação de questionário a professores formadores, coordenadores e comissão de elaboração dos projetos e análise das monografias de final de curso dos 20 professores selecionados. Neste momento, estamos apresentando as conclusões da etapa inicial que definimos como teórico/documental.

### **1.1 Delimitação do assunto**

Diversas Universidades, com o intuito de cumprir o que a legislação determina, estão fazendo parcerias com as prefeituras locais com o escopo de atender às imposições trazidas pela LDBEN 9394/96 referentes à formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nosso intuito é levantar a discussão e reflexão em torno dos cursos de formação de professores, tendo como referência as propostas da UNEB (campus de Ipiaú) e UESB (campus de Jequié), mas sem perder de vista outros cursos com a mesma característica e finalidade que estão acontecendo em outros espaços do país e que seguem a mesma trilha. A análise dos dados iniciais mostra que existe o risco desses cursos, ao invés de avançar no aprofundamento de estudos dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando-lhes uma formação superior com qualidade social, servirem apenas para atender às estatísticas governamentais e acadêmicas.

### **1.2 Objetivos**

Para esta primeira fase da investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

- ❑ Identificar as contradições e pressupostos teórico-epistemológicos que norteiam os projetos de formação de professores da UNEB/UESB;
- ❑ Contribuir na discussão sobre os cursos de formação docente da educação básica;
- ❑ Refletir criticamente sobre as políticas educacionais que tratam da formação de professores; e
- ❑ Apresentar proposições que sinalizem para uma superação do formato UNEB/UESB.

### **1.3 Contextualização do tema**

É quase lugar comum falar da carência de arcabouço teórico dos professores que atuam na educação básica, mais precisamente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Há um número considerável de professores que trabalha nos níveis de ensino anunciados, cuja formação profissional traz uma série de carências, o que, sem dúvida,

empobrece a organização do trabalho pedagógico. Quanto a isso, vejamos o que está posto no projeto do curso da UESB, 2004, p.37:

Na região Nordeste, 25,7% dos docentes possuem nível superior completo, 57,9% possuem nível médio completo e 15,9% possuem nível fundamental incompleto ou completo. Observando-se os dados relativos à formação dos docentes do Estado da Bahia, ainda no ano de 1996 (Brasil, 1997, p. 25), é possível verificar que o Estado possuía 18,2% das funções docentes com nível superior completo, 69,2% com nível médio completo e 12% nível fundamental incompleto ou completo.

Diante desse quadro, uma preocupação se apresenta: como instrumentalizar esses profissionais no sentido de que tenham uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma compreensão aprofundada das questões didático-pedagógicas?

O texto da LDBEN 9394/96 tenta resolver essa questão, ao propor/impôr novas veredas a seguir, ao anunciar a necessidade da formação superior para os profissionais que atuam na educação básica, note-se o seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal** (LDBEN, 1996, p.48, grifo nosso).

No artigo em relevo, é visível a irreflexão do Estado na elaboração da política que deverá nortear a educação de indivíduos entre 0 e 10 anos (faixa etária atendida por esse artigo). Nota-se, nestes termos, que a educação da criança pequena é secundarizada, admite-se que os profissionais que educarão esses sujeitos tenham sua formação referenciada no **ensino médio!** Com todo o respeito que merecem os profissionais apenas com o ensino médio, não seria importante que para atuar na educação da criança pequena houvesse uma fundamentação mais aprofundada? Por que a LDBEN deixa essa “**janela**” aberta? Para salvaguardar os antigos cursos de magistério, ainda em curso naquele momento? Não esqueçamos que ao longo do tempo não houve investimentos significativos na formação dos profissionais da educação infantil e séries iniciais, haja vista a necessidade de cursos como o que estamos discutindo aqui. “Um fenômeno social deve ser submetido à crítica de modo que suas potencialidades possam ser reveladas e, assim, atualizadas numa forma mais evoluída” (OLIVEIRA; QUINTEIRO, 1999, p. 66).

Cabe às universidades, neste momento, a preparação desses profissionais, mostrando inclusive a importância de uma fundamentação teórico-metodológica consistente para se

trabalhar com a criança pequena, para não cairmos na mesma indiferença das LDBEN anteriores, (4024/61 e 5692/71), a primeira sequer tocou no assunto e a segunda sugeriu que velássemos pelas crianças. Vital Didonet salienta que “a importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais e subestimada por muitos que formulam políticas educacionais” (DIDONET, 2001, p.7). Não mereceria então a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental um tratamento mais cuidadoso por parte dos legisladores?

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB estão realizando cursos que habilitam os profissionais que já militam na educação básica, mas que não possuem formação superior. Contudo esses cursos apresentam, na sua estrutura curricular, elementos que merecem atenção, esses elementos vão desde a organização didático-pedagógica até o tempo pedagógico necessário para as realizações das atividades curriculares.

#### 1.4 Recursos Metodológicos

A compreensão que temos de metodologia não está focada apenas nos métodos e técnicas utilizados, a concepção teórica de abordagem e a criatividade do pesquisador também fazem parte desse universo. Neste sentido, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, sendo o estudo de caso seu delineamento. A primeira etapa consistiu em analisar os projetos dos cursos da UNEB e UESB, pareceres e resoluções que tratam do assunto, tendo como finalidade responder ao problema: **quais as contradições compõem o eixo teórico/metodológico dos projetos de formação de professores da UNEB/UESB?** A matriz epistemológica que orienta o trabalho é o materialismo histórico/dialético, uma das razões por essa opção é porque “para o materialismo dialético, o esforço de conhecimento se manifesta sempre na forma de uma ‘crítica’. Crítica ao saber dominante, à ciência tradicional e às noções do senso comum” (MALAGODI, 1995, p.72). Outra razão, a busca radical pela superação idealista de ciência, por uma ciência comprometida com as classes populares. Utilizamos os seguintes instrumentos: levantamento bibliográfico, leitura e análise das propostas dos dois cursos e dos pareceres e resoluções do CNE e fichamento do material coletado.

#### 1.5 Limitação da Abordagem

Analisar e discutir propostas de formação profissional toca em pontos categóricos. Não podemos deixar de levar em consideração o referencial teórico que sustenta as propostas em questão e o que estas propostas visam atender. Por outro lado, tem as próprias limitações do tipo de pesquisa que se está utilizando. “As críticas mais freqüentes a este tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos”, (GIL, 1993, p.52), não se pode perder de vista o quanto o problema da objetividade é difícil, mas “este aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social”, (GIL, 1993, p.53). Portanto, não se espera com este artigo contemplar todas as lacunas que a discussão levanta, mas manter acesa as inquietações provocadas pelas análises dos projetos de formação de professores que muitas das vezes visam a atender as estatísticas de organismos internacionais (o Banco Mundial é um deles) do que os principais interessados que são os professores.

A elaboração de currículos e programas, a valorização de seus elementos, a hierarquização das disciplinas obedecem a modelos standardizados de educação de massas, com normas, critérios, padrões estabelecidos por organismos internacionais. (SAVIANI, N., 2003, p. XIX).

## **2. Formação de professores: o caso UNEB/UESB**

Analisar os cursos de formação de professores para educação infantil e séries iniciais, com a firme propósito de apresentar suas contradições, mostra uma preocupação, não só com os professores formados nestes cursos, como também com as crianças que, em linhas gerais, serão educados por esses professores, além de possibilitar uma reflexão sobre a educação no sentido lato. Nesta primeira fase, a discussão está pautada exclusivamente sobre as propostas dos referidos cursos e documentos legais que sinalizam para a formação de professores, como as resoluções 01 e 02 do CNE, 2002, entre outros.

A elaboração dos dois cursos se dá, primeiro, por uma necessidade legal. A LDBEN 9394/96 “exige” que a partir de 2007 apenas professores com nível superior componham a educação básica, o artigo 87, § 4º afirma: “até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço” (LDBEN, 1996, p.62).

Visando atender ao que a lei impõe, a UNEB criou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Series Iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária de 3300 horas, distribuídas em 6 semestres e 4 núcleos temáticos.

Seguindo a mesma linha, a UESB implantou seu curso de licenciatura, contudo o projeto uesbiano é mais ambicioso. A UESB pretende, em 2865 horas e 6 semestres, instrumentalizar tanto os professores da Educação Infantil, quanto os das primeiras séries do Ensino Fundamental.

A primeira contradição surge quando se faz a comparação entre as cargas horárias estabelecidas pelos dois cursos. A UESB pretende dar conta de duas habilitações em 2885 horas, enquanto a UNEB, com apenas uma habilitação, precisa de 3300 horas! Será que a UNEB superestima seu curso ou a UESB subestima a formação ao achar suficientes apenas 2885 horas para as duas habilitações?

Manoel Gomes (2003) já assinalava que era urgente pensar em investimentos mais efetivos na formação dos professores da Educação Infantil, principalmente no segmento de 0-3 anos e afirmava:

Uma explicação possível, para entender esta situação, pode estar ligada às ações das políticas públicas que, hoje, estão voltadas, quase que totalmente, para o ensino fundamental, embora no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) esteja escrito que os municípios devem assegurar, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (GOMES, 2003, p.16).

Uma resposta inicial para a questão, pode estar atrelada à obtenção de recursos do FUNDEF. UNEB e UESB, cada uma do seu jeito, não perdem isso de vista, um só momento. Os dois cursos são contemplados com os recursos advindos do FUNDEF e a UESB ainda faz uma “boa ação” ao possibilitar habilitação para os professores da Educação Infantil! Em tese, a UNEB só precisaria de, tendo a UESB como referência, 1443 horas, aproximadamente, para a realização de seu curso. Ironia à parte, sabe-se que a carga horária mínima para a implementação de um curso é de 2800 horas, (Resolução CNE/CP2, 2002). Por que a UNEB não investiu na Educação Infantil? E a UESB ao investir não estaria correndo o risco de formar insatisfatoriamente o professor para trabalhar com a criança pequena?

## **2.1 Currículo/disciplinas**

As interrogações que fecharam o tópico anterior nos remetem para uma verificação do leque de disciplinas, no sentido de examinar se elas conseguem atender às formações almejadas. Ao analisar as disciplinas dos dois cursos, evidenciamos os elementos que achamos mais relevantes para o entendimento do projeto de formação de professores

implícito/explicito presente tanto na proposta da UNEB quanto na da UESB. Significa dizer que não estaremos falando de todas as disciplinas, mas daquelas que, do nosso ponto de vista, apresentam maiores dificuldades de materialização de suas propostas, Nereide Saviani faz uma observação significativa a respeito da formatação de currículo:

Há diferentes modos de se entender a elaboração do currículo. Por exemplo, há quem considere possível a elaboração de currículos ideais, aplicáveis tal como concebidos, resultantes de decisões científico-rationais, baseadas no consenso entre especialistas (trabalhos “de gabinete”, sem consulta ao professorado, ou quando muito, com consulta a posteriori). (SAVIANI, N., 2003, p. IX).

À primeira vista, é essa a formatação dos dois cursos, embora o leque de disciplinas oferecido pelo curso da UNEB demonstre uma preocupação em atender as demandas necessárias à formação docente. Percebe-se a tentativa de contemplar as mais diversas necessidades acadêmicas. Disciplinas como: **Visita de Observação, Reflexão do Fazer Pedagógico/Seminários Temáticos, Estágio Supervisionado** visam, em última instância, demonstrar uma ligação intrínseca entre teoria e prática, pela forma como aparecem no quadro de disciplinas, mas não é dessa forma que se estrutura a educação atual, ou seja, apresenta um novo modelo, dentro do modelo antigo, “uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica” (SAVIANI D., 2003, p.122). Quando entrevistarmos os professores, analisarmos suas monografias poderemos ter uma percepção mais clara desse conflito. Existe um dado que não pode ser desconsiderado: muito dos professores que ministram aulas no curso da UNEB não pertencem ao seu quadro efetivo. Há um deslocamento contínuo dos professores formadores entre as cidades de Jequié e Ipiaú. Será que os professores formadores terão condições de atender a todos os professores-estudantes nos seus espaços de trabalho? Será que a quantidade de estudantes não vai inviabilizar uma articulação mais efetiva entre o espaço da sala de aula e o espaço de trabalho? Para nós esta é uma questão chave.

No caso da UESB, existe uma vantagem inicial, pois os docentes do curso fazem parte do seu quadro, não havendo, a princípio, necessidade de deslocamento.

Na maioria das licenciaturas o grande problema é o **Estágio Supervisionado**, este geralmente se encontra no fim do curso com a responsabilidade de articular o conhecimento realizado ao longo do curso. No projeto da UESB, a nomenclatura desaparece e o objetivo é

que, desde o IV semestre, a prática de ensino seja enfatizada com as disciplinas **Prática de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental** e **Prática de ensino na Educação Infantil I e II**. Em linhas gerais, a primeira está voltada para o ensino fundamental, enquanto as outras duas trabalham com as questões da creche e pré-escola. A concretização desse objetivo, no caso do ensino fundamental é possível que se realize, porque a grande maioria das disciplinas dão aporte para este nível de ensino, até que se prove o contrário. No caso da educação infantil, as possibilidades são bem menores. Nota-se que de um total de 42 disciplinas, tem-se apenas para educação infantil, especificamente, **Educação Infantil**, com 60 horas e, possivelmente, **Atividades Lúdicas: processo ensino-aprendizagem**, também com 60 horas. Com essas disciplinas será que a formação de professores para a Educação Infantil se materializará? Teremos carga horária suficiente para instrumentalizar os professores para a Educação Infantil?

Entre as disciplinas do curso da UNEB, uma chama a atenção por suas características, a inserção da disciplina **Oficina de Leitura e Produção Textual** era fundamental porque foi detectada uma deficiência dos estudantes quanto ao trabalho de leitura e interpretação de textos (UNEB, 2004). Além de outras indagações possíveis, uma é crucial: é possível uma disciplina de 60 horas resolver problema tão complexo?

É bem provável que elementos como esse, sejam iluminados enfaticamente na segunda fase da pesquisa, a partir das análises das entrevistas e das monografias de final de curso dos professores-estudantes.

## 2.2 Matriz Epistemológica

Entendemos que a matriz epistemológica que sustenta uma proposta teórico-metodológica tem como pressuposto apontar que projeto de sociedade é defendido e isso, sem dúvida, define qual o perfil dos professores que serão formados. As propostas da UNEB e UESB trazem uma indicação de onde se ancoram seus pressupostos epistemológicos.

No caso da UNEB, as análises demonstram um certo ecletismo, mas há uma possível direção na perspectiva da formação de um professor construtivista. Embora essa sinalização não esteja explícita. O que está claro é que em alguns momentos, a idéia que se tem é de uma verdadeira “colcha de retalhos”, “o ensino não pode se limitar a copiar, a ler, a decorar, reduzindo assim o aluno a um simples ‘objeto receptor’, mas transformá-lo em ‘sujeito’ participante e parceiro de sua aprendizagem” (UNEB, 2004, p.14). Os elementos anunciados no trecho em destaque indicam os pressupostos do “aprender a aprender”, nesta perspectiva a

“a saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o ‘aprender a aprender’. (DUARTE, 2001, p.49).

O projeto da UESB se referencia em dois modelos. Um de forma implícita, o professor construtivista, outro de forma explícita, o professor reflexivo, referenciado em Donald Schön, sob a inspiração do português Antônio Nóvoa, Note-se o que anuncia a proposta da UESB:

Em busca da superação da dicotomia existente entre teoria e prática, é preciso considerar que a capacidade de intervenção do professor na prática escolar e na prática social dependerá de conhecimentos prévios dessa realidade, mediante atos concretos, sintetizados no princípio ação-reflexão-ação, na perspectiva de uma fazer crítico, consciente, capaz de produzir transformações. (UESB, 2004, p.42).

O que se percebe nas duas propostas é uma tentativa de estar dentro do ambiente dos “modismos” que contemporâneos sobre a formação do professor. Tanto o modelo do professor construtivista, quanto do professor reflexivo esvazia a ação docente ao tirar do professor seu papel de transmitir o conhecimento e não leva em conta as contradições da sociedade capitalista. No modelo construtivista, o foco é dirigido ao estudante; no modelo reflexivo, o foco central é o professor. Ouçamos o que diz Marilda Facci:

A proposta de formação de professores , nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. A tarefa do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Para Alarcão (1996, p.18), Schön ‘retoma assim a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento’. (FACCI, 2004, p.49).

O projeto da UESB se enquadra dentro desse modelo na tentativa de superar modelos estabelecidos, o grande paradoxo é que “essa escola tem seu foco de idéias difundidas por pesquisadores como Antonio Nóvoa, Zeichner, Donald Schön e tantos outros que, retomando as idéias de Dewey, buscam uma nova epistemologia que seja mais afetiva, emocional e mais humana” (FACCI, 2004, p.59), mas perde de vista que “vivemos em uma realidade na qual os professores não são proprietários dos meios de produção e, conseqüentemente, dos produtos por eles produzidos. Eles necessitam sim, vender o que têm: a força de trabalho. (FACCI, 2004, p.63). Em síntese, o modelo que a UESB estrutura sua proposta ao invés de valorizar a ação primordial do professor que é ensinar, esvazia essa importância.

O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais.

Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo ‘ensinar’ passa a ser substituído por ‘construir’. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver. (FACCI, 2004, p.74).

### 2.3 Formação de professores: o que fazer?

Não se pode perder de vista que muitos dos professores-estudantes, nesses cursos de formação, já estão há muitos anos no espaço da sala de aula, conhecem o “chão da escola”. Os dois cursos têm objetivos bem claros no sentido de possibilitar que estes professores possam, por um lado, ampliar suas perspectivas e horizontes, inserindo estudos e teorias antes desconhecidos ou utilizados sem uma sistematização consistente e/ou coerente; por outro, atender o que a LDBEN - lei de diretrizes e bases da educação nacional - exige, formar em nível superior estes profissionais, sendo atendidas, com isso, as prerrogativas legais.

Não significa dizer que, para atender a essas prerrogativas, outros requisitos não sejam levados em conta. Por exemplo, para que alguém possa aprender e desenvolver-se é preciso não esquecer as condições que lhes são oferecidas, para não se correr o risco de, ao final do processo, formados os professores, muito pouco ficou no sentido da apreensão do conhecimento por parte deles, contudo as estatísticas vão mostrar que **X %** desses docentes já têm o nível superior.

Há que se pensar no professor que está sendo formado. O tempo que lhes é oferecido é suficiente para cumprir todas as tarefas? Há tempo para outros elementos, como o lazer, por exemplo? Se não se levar em consideração todas as variáveis, pode-se confundir educação com linha de produção. Entendemos que não se quer formar professor em série, não estamos falando de automóvel!

Estas são reflexões ainda provisórias, precisamos de outros dados, poderíamos dizer que este momento se caracteriza como de observação sistemática, é cedo ainda para conclusões apressadas. Entretanto, o contato com os professores em sala de aula, nos corredores etc., possibilita-nos algumas ponderações. Imaginem pessoas que depois de anos sem o exercício de determinadas atividades, são levadas a fazê-las repentinamente. Leituras de textos, escrever resenhas, apresentar seminários, agora fazem parte do seu cotidiano, coisas que estavam afastadas ou nunca fizeram. Esta preocupação é perceptível nos dois cursos, haja vista a inserção da disciplina **Leitura e Produção de Texto**, na grade da UESB e **Oficina de Leitura e Produção Textual**, na UNEB. A questão central é: será que esses professores estão assimilando o que lhes está sendo propostos pela grade curricular? A necessidade do nível superior exigido pela LDBEN vai se materializar?

## 2.4 Primeiras Conclusões

Neste primeiro momento, o objetivo foi levantar as contradições que presentes nesse tipo de curso, são aprisionadas, ou melhor, escondidas no discurso patente tanto nos projetos dos cursos, quanto nos documentos que lhes servem de suporte. A perspectiva é possibilitar aos professores que militam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental o acesso ao nível superior, tendo como corolário uma educação com qualidade social.

Na realidade, o que se espera é que se antes os professores não tinham formação superior, com suas inserções nesses cursos haverá uma mudança significativa na aprendizagem nos níveis de ensino anunciados. É como se, de forma bem simplória, fosse uma equação de 1º grau em que se resolvendo a incógnita, a equação está resolvida.

Nessa constatação, não se em leva em consideração outros elementos, tais como: tempo para estudar, tempo para trabalhar, tempo para o lazer, tempo para as questões afetivas e por fim, tempo para as questões salariais. À primeira vista, parece uma linha de produção em que as “partes” não fazem parte do todo, por exemplo, o planejamento em sala de aula não estivesse interligado com o tempo para estudar, ou o tempo para o lazer não se conectasse com as questões afetivas, e tudo isso estivesse descolado das relações histórico-sociais, nesse sentido, é significativa a reflexão de Facci, diz ela:

Se em épocas anteriores vimos e ainda hoje assistimos à culpabilização do fracasso escolar em termos individuais (ora o aluno, ora o professor, ora a escola), no que se refere ao trabalho do professor, também estamos assistindo à responsabilidade sendo transportada do nível social para o individual.(FACCI, 2004, p.67)

Está claro que se estabeleceu uma hierarquia entre os diversos níveis de ensino, e à medida que este nível se afasta da base da pirâmide, muda-se o tratamento aos seus profissionais. Os professores que se encontram na Educação Básica seriam os executores, os que fazem; na outra ponta, os de nível superior, aqueles que pensam, elaboram, produzem conhecimento, nesta relação fica muito clara a divisão social do trabalho. Sem esquecer que todos os níveis têm seus salários aviltados, condições de trabalho perversas, todavia no caso dos professores do ensino superior, estes são liberados de suas funções quando vão estudar, além de, na sua grande maioria, receberem bolsa de estudos. Questiona-se: por que não se pensar nestas possibilidades também para o professor da educação básica?

Há questões que precisam de respostas imediatas. Por que para freqüentar os cursos da UNEB/UESB os professores não podem ser liberados da sala de aula? Por que não lhes dar

tempo para estudar de forma digna e séria? Será que na formação de professores pressuposta pelos cursos da UNEB/UESB não há necessidade de comprar livros (a questão econômica não pode ser esquecida) e outros materiais fundamentais na formação docente? Com a palavra as Secretarias de Educação e os núcleos articuladores desses cursos, afinal a sua elaboração é feita por professores!

### 3. REFERÊNCIA

BAHIA. Secretaria da Educação/Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia. **Anuário Estatístico da Educação**. Salvador-BA: SEC-BA/SEI, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Formação de professores no Brasil (1990 - 1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (organização: Marli Eliza Dalmazo afonso de André)

BRZEZINNKI, Iria(org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: Editora UCG, 1997.

DIDONET, Vital. **Apresentação**. Em Aberto, Brasília, v.18, n.73, p.7-10, jul. 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** – um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GOMES, Manoel dos Santos. **A utilização do vídeo no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: um olhar vigotskiano.** 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_.(org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Márcia G., QUINTANEIRO, Tânia. **Karl Marx.** In: QUINTANEIRO, Tânia et al. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 63 - 103.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 4.ed.Campinas: Autores Associados, 2003.

UNEB. **Curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental.** Ipiaú: 2004 (Projeto de Curso)

UESB. **Curso de licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.** Jequié: 2004 (Projeto de Curso)

VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Aléxis, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.