

PARA ALÉM DA DESINTELECTUALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA CRÍTICA AO RECUO DA TEORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Diana Costa Diniz¹

Francisca das Chagas Silva Lima²

Resumo

Este trabalho analisa questões relativas à formação do Pedagogo no Brasil, especialmente, a partir da reforma educativa implementada nos anos de 1990 e 2000, situando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006. Abordam-se também as relações estabelecidas entre educação e sociedade, o embate entre as diferentes concepções e os projetos direcionados à formação do Pedagogo. Desenvolve-se um esforço de compreensão e de reconstrução, no plano teórico, das diferentes mediações e das múltiplas determinações sociais constitutivas que deram forma ao curso de Pedagogia dentro de uma totalidade histórica. O caminho metodológico contempla: o debate sobre o curso de Pedagogia a partir da década de 1990; os conceitos que constituem o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e orientam o novo perfil do Pedagogo; por fim, a análise crítica desse modelo de formação que aponta em direção ao docente, gestor e pesquisador da educação.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Reformas educacionais; Modelo de formação.

PARA ALLÁ DE LA DESINTELECTUALIZACIÓN DEL PEDAGOGO: UNA CRÍTICA A LA RECLADA DE LA TEORÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen

En este trabajo, se hace un análisis de las cuestiones relativas a la formación del Pedagogo, en Brasil, especialmente, desde la reforma educativa implementada en los años de 1990 hasta 2000, situando las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de graduación en Pedagogía, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, en 2006. Se abordan también las relaciones establecidas entre educación y sociedad, el embate entre las diferentes concepciones y los proyectos dirigidos a la formación del Pedagogo. Se desarrolla un esfuerzo de comprensión y

¹ Mestre em Educação. Professora e Supervisora da rede pública de ensino de São Luís, MA. Coordenadora Pedagógica do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. dcostadiniz@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. fransluma@bol.com.br

reconstrucción, en el plan teórico, de las diferentes mediaciones y de las múltiples determinaciones sociales constitutivas que dieron forma al curso de Pedagogía adentro de la totalidad histórica. El camino metodológico contempla: el debate sobre el curso de Pedagogía desde la década de 1990; los conceptos que constituyen el documento de las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía; por fin, el análisis crítico de ese modelo de formación que apunta en dirección al docente, al gestor y al pesquisador de la educación.

Palabras-clave: Curso de Pedagogía; Reformas educacionales; Modelo de Formación.

Introdução

Este trabalho trata de questões relativas à formação do Pedagogo no Brasil, mais precisamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006. A intenção é colocar o Curso no centro do debate, analisando o embate entre os diferentes projetos de formação e os rumos tomados em direção a construção da identidade desse profissional.

Observa-se que princípios, concepções e propostas que historicamente foram concebidos como bandeira de luta dos educadores para a construção de uma política de formação dos profissionais da educação, encontram-se (re)atualizados com interpretações diferenciadas nos documentos das políticas governamentais a partir da década de 90. Trata-se de realizar um esforço de compreensão e reconstrução, no plano teórico, das diferentes mediações e as múltiplas determinações sociais constitutivas que deram forma ao curso de Pedagogia dentro de uma totalidade histórica.

1. O curso de pedagogia a partir da década de 1990

A década de 90 representou um novo momento na educação brasileira e nos demais países da América Latina. Nesse contexto são iniciadas várias reformas educacionais para todos os níveis e modalidades de educação e ensino que

correspondem ao processo de ajuste estrutural em andamento³, com vistas a favorecerem a realização dos interesses de mercado. Com relação à formação de professores, esta começou a ser desenhada no documento “Questões Críticas da Educação Brasileira” publicado no ano de 1995⁴, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. As recomendações contidas nesse documento estavam sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais multilaterais,⁵ com a incorporação de mecanismos de descentralização e a desobrigação por parte do poder público com as políticas sociais, situação que se agrava com a redução e/ou corte de investimentos na área educacional, em especial no que concerne aos gastos com pessoal docente.

As reformas implementadas atingiram todas as áreas do Estado brasileiro. Tais reformas surgem oriundas das novas determinações do capitalismo pelas quais passou o mundo do trabalho, bem como das crises sistemáticas do sistema de produção capitalista e das profundas transformações ocorridas em termos mundiais que determinariam uma nova geopolítica e, conseqüentemente, o surgimento de novas demandas para o desenvolvimento social e econômico. Em relação à educação, elas afetaram todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a formação dos educadores e as suas políticas de financiamento. Essas mudanças alteraram significativamente a formação e o lócus onde a mesma se realizava.

³As mudanças são decorrentes do atual regime de acumulação que impôs uma reestruturação da produção e a globalização da economia, considerados aspectos constitutivos do projeto neoliberal, fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público.

⁴ O referido documento apresentou as seguintes recomendações: 1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau; 2. revalorização da prática de ensino; 3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental; 4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciatura e curso de pedagogia); 5. descentralização dos curso de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça a formação pedagógica; 6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério; 7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura; 8. estruturação de plano de carreira, com mecanismo de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regências de classe (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004, p. 79-80).

⁵ Banco Mundial, Organização das Nações Unidas - UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF responsáveis pela elaboração e implementação de um projeto neoliberal de educação para a América Latina.

As mudanças propostas para o Curso de Pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) trouxeram avanços mas expressam contradições em todos os âmbitos do sistema educacional, tendo em vista imprimir novos rumos às práticas educativas e formativas do educador de forma que tais ajustes passariam, também por uma nova ordem de desenvolvimento de habilidades e competências. A Lei, no capítulo que trata dos profissionais da educação, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal [...]. (BRASIL, 1996).

Este cenário pós - LDB revela com clareza a definição de novos campos de disputa em torno do locus e da constituição dos cursos de formação dos profissionais da educação. As orientações em torno da formação docente contidas na legislação abrangem, particularmente, o Curso de Pedagogia ao definir formação dos profissionais da educação para a administração, planejamento, supervisão e orientação educacional da educação básica, a qual deverá ser feita em Cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional conforme determina o artigo 64 da LDB 9394/96.

No âmbito dessas políticas destaca-se ainda, a criação dos Institutos Superiores de Educação, responsáveis pela formação de profissionais da educação básica por meio dos cursos: Curso Normal Superior, para a docência em educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; além da formação pedagógica para diplomados no Ensino Superior, que queiram se dedicar à educação básica.

Nesse sentido, a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação – ISEs⁶ se consolidava como uma modalidade de ensino superior,

⁶ Para Freitas (1999) a criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior específico para formar professores (as) constituem estratégia adotada pelo governo brasileiro em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores (as) tendo que cumprir os seguintes objetivos: a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos

inicialmente exclusiva e posteriormente preferencial, destinada à formação docente distanciando sua formação da universidade, esta considerada lócus privilegiado de realização do ensino, pesquisa e extensão.

Dando continuidade à reforma, e com o objetivo de alterar a formação inicial dos educadores o Ministério da Educação publicou o Decreto 3.276⁷, estabelecendo em seu art. 3º, § 2º, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. O decreto permitiu a retirada definitiva do Curso de Pedagogia como responsável pela formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Frente às pressões das entidades⁸ organizadas em âmbito nacional, o referido documento teve seu texto alterado pelo Decreto 3.554/2000, estabelecendo que “preferencialmente” essa formação se realize no Curso Normal Superior, sendo mantida, portanto, a possibilidade de ofertar a Pedagogia como licenciatura, formando também o professor. A comissão formada pelas entidades que se posicionaram contra reafirmaram no documento que:

O curso de pedagogia destina-se à formação de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. Assim esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental

da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola; b) Para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento.

⁷ Evangelista, Moraes e Shiroma (2004) constata que a edição do Decreto 3.276/99 pelo governo federal, veio responder os acordos assumidos pelo Brasil em Jontiem.

⁸ Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior - ANDES, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisadores e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, Associação Nacional de Administradores Educacionais - ANPAE, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, entre outras que resultou na criação do Fórum em Defesa da Formação de professores que influenciaram na revisão da proposição de formação do Pedagogo expressa na LDB/96.

e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não – escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional: nas áreas emergentes do campo educacional. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Nesse contexto, ressalta-se os debates realizados pelo movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, hoje transformada em ANFOPE, e demais entidades representativas de educadores e pesquisadores do país, entre elas ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR, que reforçam a necessidade de um exame crítico dos cursos de formação do educador em suas respectivas instâncias formadoras. Criaram um espaço de discussão teórica e mobilização política visando contribuir com novas idéias e críticas da educação, da escola, do ensino e das políticas delineadas pelas diferentes reformas educacionais.

Nessa perspectiva, a ANFOPE (2004) sinaliza que a organização curricular deverá contemplar: o trabalho pedagógico como foco da formação; a incorporação da pesquisa como princípio da formação; uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares que coloquem o aluno em contato com a escola básica desde os primeiros anos do curso; a vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político com a docência; a reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho e avaliação contínua dos cursos de formação com base no projeto político pedagógico de cada curso.

Contudo, verifica-se que no Brasil existe uma diversidade de currículos nos diferentes Cursos de Pedagogia, em função da longa trajetória de indefinição de Diretrizes para o Curso, dificultando, desse modo, a construção de uma identidade profissional para a Pedagogia. Convém destacar que foi a partir de 1995 que o processo de reforma curricular nos cursos de graduação começou a ganhar importância com a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, que passou a ter também como atribuição deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação através da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação – MEC⁹.

⁹ O processo de reformulação curricular foi desencadeado pelo edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, solicitando que a IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

Após várias pressões dos movimentos dos educadores e demais entidades, o MEC em março de 2005, apresentou um documento conhecido como minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, definindo-o como um Curso de Licenciatura com duas habilitações distintas: Licenciatura para o magistério da Educação Infantil; Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Bacharelado em Pedagogia para formar profissionais da educação, formação essa compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional estabelecidas no art. 64 da Lei 9394/96.

O descontentamento dos educadores com a concepção do Curso contida no documento provocou uma nova mobilização de educadores que se manifestaram contra e também pela falta de reconhecimento do processo histórico das discussões e proposições já construídas sobre a formação do Pedagogo, expressas por representantes dos profissionais da educação, congregados em suas instituições representativas. O projeto apresentado reduzia a formação em docência para os Anos Iniciais e/ ou Educação Infantil (2.800 horas), repetindo o modelo do Curso Normal Superior, rejeitado amplamente pelas entidades educacionais. Definiu a formação do bacharel em Pedagogia com (800 horas) complementares a Licenciatura, repetindo o antigo esquema 3 (licenciatura) +1 (bacharelado) pois, a “formação científica” está relacionada com a formação de “especialistas”, mas de cursos de pós-graduação.

A mobilização e as discussões provocadas pelo Projeto de Resolução Nº 1/2006 – CNE (BRASIL, 2005), que instituiu Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, contou com a participação de vários interlocutores – universidades, associações, governos e intelectuais de diferentes posições. Identifica-se nesse debate três projetos para o Curso de Pedagogia que, de certa forma, se destacaram na comunidade educacional: a proposta do Conselho Nacional de Educação; a proposta da ANFOPE e apoiadores e a proposta dos intelectuais que assinaram o Manifesto de Educadores Brasileiros¹⁰.

¹⁰ Intelectuais como José Carlos Libanêo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco apresentam um posicionamento favorável à formação do Pedagogo como um cientista da educação e não um docente. Para estes a base de formação do educador precisa ser constituída por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência. A natureza e os conteúdos da educação

Como resultado desse embate no período de março a outubro de 2005, o Conselho Nacional de Educação – CNE recebeu as manifestações de parte da comunidade educacional, as críticas e sugestões, as quais foram discutidas no interior do CNE com a participação das seguintes entidades: ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia que se uniram para elaborar um documento acerca do projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia¹¹. A proposta defendida deveria atender a duas teses: a primeira de que a docência é a base do curso de Pedagogia e a segunda de que o Curso deveria formar o profissional para atuar no ensino, nas organizações e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos em diversas áreas, sendo ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

Após várias reformulações em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial, em 15 de maio do mesmo ano, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foi homologada pelo Ministro da Educação. A ANFOPE se assume como uma das elaboradoras do documento e no XIII Encontro Nacional¹² da referida entidade reiterou como uma de suas conquistas a aprovação das Diretrizes.

1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: os conceitos que orientam o novo perfil do Pedagogo

estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e em segundo lugar ao ensino (LIBÂNEO, 1998, 2008).

¹¹ O documento apresentou críticas ao projeto proposto pelo CNE dentre elas: Formação do Pedagogo restrita à docência para as séries iniciais e/ ou Educação Infantil; Reedição do Esquema 3 (licenciatura) + 1 (bacharelado); Rompimento do princípio da indissociabilidade docência e a formação do Pedagogo.

¹² Realizado em Campinas, em setembro de 2006 com a finalidade de analisar as Diretrizes Curriculares no quadro das políticas educacionais atuais e das propostas de formação de professores/profissionais da educação em curso no país. [...] nos últimos 10 anos [a ANFOPE] vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação construídos pelo movimento nos últimos 20 anos. Expressão desse esforço é as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após nove anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. (VIEIRA, 2007).

A versão final do documento aprovado contemplou em partes as sugestões enviadas pela comissão de especialistas em Pedagogia e entidades representativas dos educadores e pesquisadores brasileiros. Com nova redação, as Diretrizes determinam no artigo segundo que a finalidade do curso de Pedagogia,

[...] aplica-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] (BRASIL, 2006, p. 01).

Fica evidenciado claramente que a finalidade do Curso volta-se para uma concepção de docência ampliada¹³ definindo também como campo de formação e atuação o Ensino Médio, em duas modalidades – Ensino Normal e Educação Profissional. O docente formado deverá desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula, além das áreas de gestão e pesquisa conforme o texto que segue do art. 4º:

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 02).

As Diretrizes Curriculares deixam claro que essa graduação se configura como licenciatura em Pedagogia tendo como base a docência articulada com as atividades de ensino, de gestão e pesquisa. Com relação ao perfil do egresso, percebe-se que três conceitos orientam a formação do Pedagogo: docência, gestão e conhecimento, no quais, hierarquicamente, a docência é hegemônica.

A Resolução CNE/CP n. 1/06 apresenta o conceito de docência como a base da formação do profissional, essa graduação se configura como licenciatura

¹³ A concepção alargada das funções docentes resulta da política educacional implantada a partir da década de 90 através do processo de reestruturação do trabalho pedagógico visando à adaptação dos docentes para desempenharem novas funções. Ressaltam também que a redução da Pedagogia à docência está ligada a dois aspectos: representou uma solução para a pouca aceitação do Curso Normal Superior e adoção da prática docente como pré-requisito para a formação do pedagogo, enquanto, gestor, especialista ou pesquisador. (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

em Pedagogia tendo como base a docência articulada com as atividades de ensino, de gestão e pesquisa. Segundo o documento a docência é entendida “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]” (BRASIL, 2006, art. 2º, § 1º, p. 1).

Segundo Aguiar¹⁴ et al. (2006), neste documento a docência é concebida como eixo norteador da formação do educador, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento. O docente formado deverá desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula, afastando a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação a estrutura do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/06, estabelece que a sua organização deve ser organizada por núcleos¹⁵: um de estudos básicos; um de aprofundamento e diversificação de estudos e conteúdos integradores. Esse núcleos devem se integrarem e articularem ao longo de toda formação através do diálogo entre os diferentes componentes curriculares por meio do trabalho coletivo fundamentado nos “[...] princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1).

Verifica-se ainda que a idéia de base comum nacional¹⁶ adquiriu grande importância no interior da ANFOPE que passou a assumi-la, desde o início da década de 1980, como um dos seus principais objetivos da luta. Para Vieira (2007), a idéia de base comum nacional foi sendo modificada na trajetória do movimento de educadores da com destaque para a ANFOPE, pois, esta, ao atuar junto ao Estado na elaboração das Diretrizes permitiu a negociação de parte dos princípios defendidos pelos educadores brasileiros. Para a autora, a redação do texto das

¹⁴ A professora Márcia Aguiar pertenceu a diretoria da ANFOPE (2002-2006), ocupando a função de 2ª secretária. Atualmente é presidente da ANPEd.

¹⁵ A organização curricular aprovada em 2006 é diferente da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação apresentada em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas.

¹⁶ Para a ANFOPE esta não deveria ser entendida como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas, mas, uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e se concretiza na definição de um corpo de conhecimento respeitando as especificidades de cada instituição

Diretrizes ao dispor sobre a base comum nacional que deve orientar a formação dos profissionais de Pedagogia não corresponde ao que a entidade propunha como política de formação de professores no Brasil, o movimento mudou o conteúdo que passou a significar apenas “formação docente”.

Essas alterações podem comprometer compromissos históricos dessa entidade, como a construção de uma política orgânica e consistente e o reconhecimento do valor social dos profissionais da educação. Nesse aspecto, faz-se necessário manter uma postura vigilante quanto à materialização das diretrizes no interior das instituições, resistindo contra os processos de aligeiramento e rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico.

Nessa perspectiva, embora as Diretrizes apresentem um espaço abrangente de atuação do Pedagogo, sua formação tornou-se reduzida a docência, e esta é apresentada como uma atividade que se concentra no campo da ação e distancia-se do objetivo proposto pela entidade ao longo dos tempos. Em entrevista¹⁷ que analisava o Curso de Pedagogia a Professora Eunice Durham¹⁸ afirmou que:

Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar” (...) “Os cursos de pedagogia são incapazes de formar bons professores” (...) a bibliografia adotada nesses cursos, circunscrita a autores da esquerda pedagógica. Eles confundem pensamento crítico com falar mal do governo ou do capitalismo. Não passam de manuais com uma visão simplificada, e por vezes preconceituosa, do mundo [...]. (DURHAM, 2008, p.17).

Seus argumentos colocam no centro do debate o curso de Pedagogia, porém seu entendimento sobre a relação teoria-prática, problema fundamental, é baseado numa lógica onde ambas se opõem e se excluem. Além disso, seu posicionamento não encontra apoio nos estudos realizados por intelectuais como: Freitas (2002), Duarte (2003), Moraes (2003), Kuenzer e Rodrigues (2007), e Saviani (2007) que em suas análises revelam exatamente o contrário, ou seja, a partir da década de 90 as políticas de formação de professores e pedagogos vêm

¹⁷ Entrevista publicada pela revista veja intitulada “Fábrica de maus professores”.

¹⁸ Ex- secretária de política educacional do Governo Fernando Henrique; Membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo; Especialista em Ensino Superior e Antropóloga.

priorizando o desenvolvimento de uma formação que não privilegia a unidade teoria-prática nos programas curriculares.

A formação do Pedagogo defendida por nós não se resume ao conhecer pela contemplação ou pela criação de procedimentos que instrumentalize as ações, está para além de uma pedagogia que desvaloriza o “[...] conhecimento científico/teórico/acadêmico [...]” (DUARTE, 2003, p. 607). Desse modo identifica-se que a ênfase no caráter praticista do ensino representa o descaso ou pelo menos, a minimização da importância do trato da teoria nos programas curriculares. Configura-se como uma proposta de formação inicial reducionista, com uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais. Moraes argumenta que

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito de “prática” reflexiva – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003, p. 153).

Ainda sobre as Diretrizes, o movimento da reforma educacional que se configurou a partir dos anos 1990, o conceito de gestão¹⁹ presente nas Diretrizes ocupa um espaço importante na formação do pedagogo. Tal afirmação pode ser confirmada conforme a citação:

[...] é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a coresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p.7)

Merece destaque, o posicionamento dos intelectuais que assumiram a direção do Manifesto dos Educadores em 2005²⁰, que defendiam a formação do gestor no Curso. Partiam do entendimento que o Curso de Pedagogia deveria formar

¹⁹ O conceito de Gestão foi inserido nas Diretrizes após a Minuta de março de 2005, o FORUMDIR foi uma das entidades manifestou sua importância no currículo do curso de Pedagogia.

²⁰ Os signatários do Manifesto dos Educadores são: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco.

um técnico ou especialista da educação. É um bacharelado que forma o cientista da educação, habilitado a desempenhar atividades relativas à gestão e outras atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos. O FORUMDIR também foi outra entidade que se posicionou destacando a importância da gestão no currículo do curso de Pedagogia, sua posição é a mesma manifestada pela ANFOPE.

Shiroma (2003) nos alerta que a inserção desse conceito nas Diretrizes pode estar relacionada ao conceito de gerencialismo como estratégia para manter a burocracia e o controle da escola. Essa perspectiva tem sido amplamente difundida como conceito-chave que serviu de base para a reforma educacional brasileira a partir da década de 1990. “É uma ideologia que se difunde no campo educacional, disseminando princípios orientados pela eficiência financeira, competência, qualificação e liderança [...]” (SHIROMA, 2003, p. 70). Conceitos esses que estão presente em leis, decretos e diretrizes, funcionando como *slogans* legitimados por um discurso que esconde suas diferentes pretensões e significados.

A compreensão de Shiroma (2003) sobre essa questão nos ajuda a esclarecer, as razões pelas quais a política de formação de professores vem reduzindo a base de conhecimento da docência e abolindo as análises sócio-históricas e filosóficas dos cursos de formação. Nesse sentido, a defesa do profissionalismo como modelo de formação de professores encontra-se articulada ao conceito de gestão ao priorizarem a eficiência e a competência mesmo numa escola. Ao priorizarem a formação docente com base nesses moldes, abandona-se a defesa de um modelo de formação desse profissional que atendia as aspirações de natureza pública tendo como prioridade uma formação prática que cada vez mais distancia do ambiente universitário.

O terceiro eixo que estrutura o curso de Pedagogia, o conceito de conhecimento²¹ é apresentado na Resolução CNE/CP Nº 1/06 (BRASIL, 2006, p. 07-13) como construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, em que a

²¹ Ressaltamos, que embora entidades como ANFOPE, ANPEd, CEDES e o FORUMDIR tenham incorporado a importância da produção do conhecimento no curso de Pedagogia, foi no Manifesto de educadores que essa perspectiva foi sinalizada com maior ênfase ao defenderem o papel da produção do conhecimento e pesquisa na formação do Pedagogo. Reafirmavam a idéia de que o curso de Pedagogia fosse bacharelado responsável em formar um cientista da educação. (VIEIRA, 2007).

formação deverá contemplar a realização, a análise de pesquisa e a aplicação de resultado, visando à superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica. Nessa perspectiva, a idéia de conhecimento foi secundarizada na formação do pedagogo, e a compreensão de pesquisa sugere uma aplicabilidade, reduzindo os aspectos teórico-metodológicos a procedimentos que permitam a solução de problemas que surgem no interior da escola, especificamente da sala de aula.

Dessa forma, a produção de conhecimentos fica restrita ao pedagógico, a uma intervenção didática para facilitar a aprendizagem, tendo como base uma visão de ciência fundada no instrumentalismo que recusa a totalidade explicativa. Cabe aqui registrar a necessidade de se conhecer o trabalho, o cotidiano e a prática do professor, porém, a breve incursão realizada no desenvolvimento do presente estudo nos autoriza a revelar que o modelo de formação de professores e pedagogos preferencialmente é visto como algo prático. A exacerbação da prática e diluição da teoria²², no limite, mantém a dissociação entre teoria e prática.

2. A formação do pedagogo para além das diretrizes

Cabe assinalar que mesmo com a aprovação das Diretrizes, os conflitos em torno da identidade não desaparecem. Intelectuais como Kuenzer e Rodrigues (2007) e Saviani (2007) tem se debruçado em compreender o quadro político, econômico, e educacional, no qual as novas Diretrizes para o curso de Pedagogia estão postas, delineando um novo perfil de pedagogo. Kuenzer e Rodrigues (2007) chamam atenção para a imprecisão conceitual no processo de alargamento das funções docentes, uma vez que:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. [...] o perfil e as

²² Esta tendência tem sido adotada nos programas de formação de professores no Brasil. O Ministro da Educação Fernando Haddad deu uma entrevista a Revista Nova Escola em outubro de 2008 enfatizando a necessidade dos cursos de Pedagogia se adaptar a realidade da sala de aula com ênfase às práticas de sala de aula. É “[...] preciso contrabalançar melhor o espaço que ocupam disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática”. (HADDAD, 2008, p. 32-36).

competências são de tal modo abrangentes, [...] principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente as dimensões práticas da ação educativas, evidenciando-se o caráter instrumental da formação. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 41-42).

Sendo assim, as políticas públicas para os profissionais da educação tomaram outros rumos a partir da década de 1990, a ação educativa e a formação estão ancoradas em concepções de educação que priorizam uma ênfase excessiva ao que acontece dentro da sala de aula, “localizando-a em novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”²³, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 148). Ao criticar a formação tecnicista, buscou-se como alternativa um modelo de formação de professores que ao invés de articular teoria e prática, promove a desarticulação, ao privilegiarem a prática em detrimento da teoria. Sendo assim, o percurso curricular,

[...] não encaminha suficientemente à apreensão da rica e complexa totalidade dos processos de formação humana, em suas múltiplas e dinâmicas relações com as dimensões sociais, econômicas e culturais que configuram a prática social. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 48).

Nesse sentido, o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social. Sobre esta forma de compreender, Vásquez mostra que

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2007, p. 235).

Depreende-se, portanto que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de Pedagogia, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos pedagogos, ou seja, sem a teoria a prática torna-se cega, sem objetivo, um agir

²³ A emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, e coincide com o movimento das reformas educacionais.

sem rumo e perde sua característica específica de atividade humana. Nessa mesma direção Saviani (2007) recomenda ainda que os Pedagogos,

“[...] vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e do ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. [...] ultrapassando assim, o nível da *doxa* (o saber opinativo) e atingindo o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado). (SAVIANI, 2007, p. 132).

Posicionamos-nos também favorável a uma formação que tenha como base uma sólida formulação teórica em que a educação é entendida como mediação no seio da prática social, contemplando a relação educação e sociedade, na tentativa de identificar os conflitos que expressam as lutas e contradições que se manifestaram e se manifestam nos diferentes contextos históricos.

3. Considerações finais

Diante dessas reflexões, a defesa da formação qualificada dos profissionais da educação constitui-se um desafio, pois, as reformas educacionais vêm reforçando a ausência do Estado do dever de garantir à população o acesso à educação pública de qualidade no espaço das instituições públicas. A estratégia reformista tem sido utilizada como justificativa para corrigir os defeitos e fracassos existentes no campo educacional, sem, contudo conseguir eliminar ou superar os problemas existentes.

Os cursos de formação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, a partir de um modelo de formação que contemple um percurso teórico à luz do pensamento dialético em direção a unidade entre teoria e prática. Dessa forma, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria [...]” (SAVIANI, 2007, p. 109). Nessa concepção a história é concebida como eixo da formação do Pedagogo, fazendo-os profundos conhecedores da história concreta dos homens dentro de uma percepção de que esta é produzida individual e coletivamente.

Concorda-se que é necessário “[...] elaborar uma teoria concreta da revolução como passagem indispensável, em virtude da unidade entre teoria e prática para transformar as relações existentes [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 157). A pesquisa educacional que toma o cotidiano como objeto de estudo, acaba se limitando a descrições e impressões a teoria tem finalidade que não se reduz ao ato de interpretar ou de aceitar a imutabilidade do mundo, mas que conduza a uma práxis revolucionária, vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade a fim de alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Em Meszáros encontra-se subsídios teóricos que respaldam o nosso posicionamento em favor de uma educação para além do capital apoiada em uma formação qualificada dos profissionais da educação comprometida com o futuro do nosso povo, crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “[...] a totalidade das práticas político-educacional- culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

Portanto, o percurso de análise desenvolvido evidencia a vulnerabilidade do Curso de Pedagogia face ao aligeiramento da formação contemplada nas regulamentações, tanto no que diz respeito ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico, como no que diz respeito ao campo de formação e atuação do profissional pedagogo. Nesse sentido, fica evidente que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas é também reforçada pela massificação da própria pedagogia no Brasil decorrente das políticas educacionais implantadas no país.

Bibliografia

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº. 3.276, de 6, de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área da educação básica. Diário Oficial da União. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2 do art. 3 do Decreto n. 3. 276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, de dezembro de 2005. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, p. 601-626, 2003.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. **Revista Veja**, São Paulo, ano 41, n. 47, p. 17-21, nov. 2008. ed. 2.088.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002.

HADDAD, Fernando. A formação docente é prioridade para o Ministério. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano XXIII, n. 216, p. 32-36, out. 2008.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 107-134.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas: CEDES, v. 20, p. 220-237, dez. 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.