



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Cação, Maria Izaura

Desafios da Formação Docente no Curso de Pedagogia: Aligeiramento e Pragmatismo

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,
pp. 1-19

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728083>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 21 Número 84

11 de Novembro, 2013

ISSN 1068-2341

Desafios da Formação Docente no Curso de Pedagogia: Aligeiramento e Pragmatismo

Maria Izaura Cação

Universidade Estadual Paulista
Brasil

Citação: Cação, M. I. (2013) Desafios da Formação Docente no Curso de Pedagogia: Aligeiramento e Pragmatismo *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(84). Recuperado [data]
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1366>

Resumo: Este artigo analisa as recentes políticas de formação de professores no Brasil em suas relações com o trabalho e a profissão docente. Discute essa formação a partir das diretrizes traçadas pelo Banco Mundial na década de 1990, para a reforma do ensino superior nos chamados países em desenvolvimento, enfocando momentos decisivos para a implantação das políticas educacionais sob os pressupostos neoliberais. Estes operam a uma “nova” valorização da educação nesta fase de reestruturação do capitalismo, no sentido do esvaziamento da educação escolar; desfertilização da escola; desintelectualização do professor; aligeiramento, fragmentação e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente e à recontextualização, aos novos ditames, da relação teoria-prática. As reformas pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996), no que tangem à formação de professores, são analisadas em relação aos processos de reestruturação produtiva; ao debate sobre um novo paradigma do conhecimento e à relação teoria e prática nos cursos de formação. Nesse sentido, analisa-se a relação teoria-prática em face às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), tendo como enfoque o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, em seu processo de reestruturação. Formação ampla no que tange à atuação do licenciado, mas restrita quanto aos conteúdos oferecidos, torna improvável, em quatro anos, formação aprofundada para as atribuições previstas. Discutindo essas correlações, aponta perspectivas de formação humanizadora e crítica. Por fim, apresenta algumas conclusões preliminares considerando avaliação dos discentes do curso.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Formação de professores; Curso de Pedagogia; Relação teoria-prática; Práxis humanizadora.

Teacher Education challenges for Schools of Education: Pragmatism and Simplification

Abstract: This paper analyzes recent policies of teacher education in Brazil related to the employment and professional dimensions of the teaching career. It analyzes teacher education policies, and the guidelines established by the World Bank in the 1990s, to reform higher education in the so-called developing countries, focusing on the implementation of neoliberal educational policies. These policies have produced a "new" value for educational institutions: they are emptying schools of education; "defertilization" of schools; "deintellectualization" of the teacher profession; pauperization, fragmentation and emptying the contents teacher education programs and recontextualization of the nexus theory-practice. The reforms after the Directives and Bases of Education - Law No. 9394/1996, with respect to the education of teachers, are analyzed in relation to the process of productive restructuring. We analyze the relation between theory and practice, given the National Curriculum Guidelines for the Education Course (DCNCP, 2006), focusing on the Course of Pedagogy for the Faculty of Philosophy and Science, at the Paulista State University, Campus of Marília. This course offers an extensive practical training, but restricted as to the academic content offered, limiting the possibilities of an in-depth training for the future teachers. Discussing these relations, this article presents the assessment of the students in the course and concludes offering perspectives for a humanizing and critical training.

Keywords: Educational reforms; teacher training; pedagogy course; theory-practice relationship; humanizing praxis.

Retos en la Formación Docente en el Curso de Pedagogía: Aligeramiento y Pragmatismo

Resumen: Este artículo examina las recientes políticas de formación docente en Brasil en sus relaciones con el trabajo y la profesión docente. Discute esta formación a partir de los lineamientos establecidos por el Banco Mundial, en la década de 1990, para la reforma de la educación superior en los llamados países en desarrollo, centrándose en los momentos decisivos de implantación de las políticas educacionales bajo los supuestos del neoliberalismo. Estos orientan un "nuevo" valor para la educación en este proceso de reestructuración del capitalismo hacia el vaciamiento de la educación escolar, empobrecimiento de la escuela; des-intelectualización de los maestros; aligeramiento, fragmentación y vaciamiento de los contenidos en el proceso de formación del profesorado y la re-contextualización, considerando los nuevos dictámenes, de la relación teoría-práctica. Las reformas post-LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - Ley N ° 9394/1996), en lo referente a la formación de los maestros, son analizadas en relación con la reestructuración productiva, con el debate sobre un nuevo paradigma del conocimiento y con relación a la dinámica teoría y práctica en la educación. En consecuencia, se analiza la relación entre teoría y práctica frente a las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (DCNCP, 2006), tomando como foco el Curso de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Universidad Estadual Paulista, Campus de Marília en su proceso de reestructuración. Amplia formación para el licenciado, pero restringida en los contenidos que ofrece, hace poco probable proporcionar, en cuatro años, una formación en profundidad para las funciones previstas. Discutiendo estas correlaciones, señala perspectivas de formación humanizadora y crítica. Por último, se presentan algunas conclusiones preliminares teniendo en cuenta la evaluación de los propios estudiantes del curso.

Palabras-clave: Reformas educativas; formación docente; curso de Pedagogía; teoría-práctica; praxis humanizadora.

Introdução

Em abrangente mapeamento sobre a profissão docente no Brasil, Gatti e Barretto (2009) apontam que, apesar de muitos países terem, nas últimas décadas, se empenhado para “estruturar e organizar” as carreiras do magistério visando “torná-las mais próximas do que fora estabelecido pela Recomendação OIT-UNESCO em 1966”, a maioria deles ainda não conseguiu “atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes.” (p.8)

Nesse sentido, a situação da profissão professor no mundo e, particularmente no Brasil, é crítica, mesmo com a promulgação da Lei n. 11.738/2008 instituindo o piso salarial nacional para os professores do Ensino Básico¹ e do Decreto sobre Políticas Nacionais de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009) disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A formação de professores deve ser abordada tendo em vista os impactos do crescimento recente e acelerado das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e dos imprevistos para o seu funcionamento como fator único para “resolver” os problemas da educação brasileira, vinculando-a a condições de trabalho; vínculo empregatício; reconhecimento social; incentivos à carreira; jornada de trabalho compatível; fixação do professor em um único local de trabalho, dentre inúmeras questões que envolvem a formação e a atuação de professores.

Além da importância econômica, o trabalho docente ocupa papel político e cultural destacado: o ensino escolar constitui, nos últimos dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação na sociedade atual, ainda que alguns advoguem a primazia da sociedade do conhecimento, da democratização do conhecimento/informação por meios tecnológicos e informacionais, na chamada sociedade pós-moderna.

No entanto, as precárias condições de trabalho, para Saviani (2009, p. 153), neutralizam a ação dos professores, pois, “mesmo que fossem bem formados [essas condições], dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Desse modo a questão do trabalho docente é fulcral para entendermos as conexões e tramas que envolvem a formação, uma vez que trabalho, segundo Marx, é categoria fundante do ser social e de todas as categorias que compõem a sua totalidade: educação, direito, linguagem e política.

Políticas e reformas educacionais de cunho neoliberal: a formação de professores no Brasil

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram influenciadas por movimentos e reformas de países centrais, mediante um processo de recontextualização (Bernstein, 1996). Esse fenômeno acentuou-se na última década do século XX, como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Estes produzem discursos que condicionam, em nível local, as políticas educacionais fortemente influenciadas pelos interesses econômicos.

Discutir formação docente, então, é retomar as diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, na década de 1990, para a reforma do ensino superior nos chamados “países em desenvolvimento”,

¹Fixa o piso nacional em R\$ 1.187,97 para 40 horas semanais. Sua constitucionalidade foi questionada por governadores de cinco estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, porém o Supremo Tribunal Federal, em abril de 2011, manteve a lei considerando como piso a remuneração básica, sem acréscimos pagos de forma diversa pelos estados.

onde se inclui o Brasil. Dentre essas diretrizes, podemos destacar: fomento à diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas, consideradas menos onerosas, e mais atrativas para o aluno, ao satisfazerem a demanda social; incentivo à diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, mediante, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos, vinculando o financiamento fiscal aos resultados; redefinição da função do governo no ensino superior; adoção de políticas que priorizem os objetivos de qualidade e equidade. (Banco Mundial, 1995)

No Brasil, segundo Shiroma; Moraes & Evangelista (2003), “boa parte das indicações do Banco [...] para o ensino superior brasileiro, na década de 1990, foi implementada [...]” (p. 142) Como evidência de aceitação, por parte do governo brasileiro, dessas indicações, as autoras apontam:

Substituição do conceito ‘universidade’ pelo de ‘ensino superior’, a diversificação das instituições terciárias, a ampliação exponencial das instituições privadas e, no caso das públicas, a retração acentuada do Estado em sua manutenção, além do oferecimento de pesquisas ou, mais propriamente, de serviços que atendam à demanda de empresas, e de prestação de assessorias e consultorias sob regime de parceria. É esse o quadro que dá inteligibilidade às alterações operadas no ensino superior brasileiro. (2003, p. 142)

Nesse sentido, o governo brasileiro traça linhas estratégicas para o Ensino Superior que estão expressas nas diretrizes de atuação do MEC – Ministério da Educação – e visam:

1. Transformar as relações do poder público com as instituições de ensino;
 - Substituindo controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício;
 - Estabelecendo exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos;
 - Descentralizando o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. Expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da otimização do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.
3. Reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado. (Brasil, 1995, p. 2)

Essa expansão otimizada dar-se-ia mediante ensino modular ou à distância², dentre outras modalidades. Esses pressupostos passam a nortear estudos e pesquisas sobre o Ensino Superior no interior das universidades e enfocam, sobretudo, o modelo único ancorado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerado caro e anacrônico. Deve-se, portanto, pensar modelos alternativos, mediante criação de *centros universitários*, para poucos, e, sem o ônus da pesquisa, as *universidades de ensino*, para a maioria.

Um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro passa a vigorar a partir do final da década de 1990: processo de transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais e elaboração de procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições, como fruto de ação coordenada com o Congresso Nacional, visando garantir a implementação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

² A *educação à distância*, no Brasil, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a caracteriza “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (Brasil, 2005, Art. 1º, p. 1)

1) Em seu Art. 2º, ao discriminar em quais níveis e modalidades educacionais esta pode ser ofertada, o inciso V refere-se à “educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: [...] b) *de graduação* [...]” (Brasil, 2005, p.1. grifo nosso)

Scheibe e Aguiar (1999) analisam que a justificativa para a reconfiguração do ensino superior seria a crise do sistema federal de ensino superior “por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho”, apontando os seguintes fatores: “o modelo das universidades de pesquisa [...] insustentável, por ser muito oneroso para o poder público; [...] a falta de ‘qualidade e equidade’.” (p. 221-2)

Em debate na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, sobre “*Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?*”, em 2001, Minto considera que a “dicotomia universidade de ensino e universidade de ensino/pesquisa/extensão carrega em seu bojo as idéias de elitização e de desigualdade.” (2002, p. 9)³

Devemos considerar, contudo, que os modelos alternativos apontados não se tornaram hegemônicos no Brasil e ainda que, no Estado de São Paulo, não tivéssemos conhecimento da existência dessas modalidades de ensino superior por terem sido considerados incapazes de substituir de forma integral os cursos de pedagogia, recente proposta de legislação regulamentadora sobre a formação de professores fixa “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, *Normal Superior* e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.” (Conselho Estadual de Educação, Proposta de alterações da Deliberação CEE nº 111/2012 enviada para as universidades públicas estaduais, 2013, grifos nossos).

Reestruturação produtiva do capital e formação docente

Considerando o cenário das políticas educacionais no mundo, as características das políticas para a educação no Brasil moldam-se a partir da década de 1990, quando o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade e determina mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. Acarretando consequências relativas às conquistas sociais, reformas do Estado são empreendidas visando reduzir gastos públicos, sobretudo na área social, no sentido de tornar o Estado “‘eficiente’ e ‘eficaz’ na gestão dos fundos públicos, [...] privatizar todos os setores considerados não-estratégicos para o Estado brasileiro (a educação, por exemplo); reduzir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores [...].” (Dias & Minto, 2010, p.77).

Autores, como Ball (2004; 2005), Mézáros (2005) e Gentili (1995), em análises dos fundamentos, mecanismos e impactos da relação *neoliberalismo, políticas sociais e educação*, destacam como pressuposto basilar a mercantilização da educação e sua transformação em mercadoria, o que desencadeia profundas mudanças nas políticas globais e específicas. Políticas públicas articulam-se e se legitimam, sobretudo em função do aumento da competitividade econômica, mediante habilidades e capacidades exigidas “pelas novas formas econômicas da alta modernidade”. (Ball, 2004, p. 1109)

Segundo Morrow e Torres (2004), as implicações mais determinantes da globalização para o processo educativo encontram-se no papel diferente do Estado na economia global; em “pressões

³Para ilustrar essas considerações, cita artigo de Cláudio Moura Castro publicado na revista *Veja*, sem identificar a data. Nele, Castro propõe quatro funções para o ensino superior: 1. formar elites: lideranças e críticos às lideranças – precisam de ensino/pesquisa/extensão; 2. formar profissionais: longo período de aprendizagem específica – dentistas, médicos, advogados; 3. formar técnicos: contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas, a partir de cursos mais ou menos de curta duração – como o ensino profissional, este deve ter ‘laço com o mercado’ e 4. formar pessoas com educação geral, não voltadas para uma única profissão – áreas que exigem menos investimentos, onde se inclui a formação de professores. (Castro, s.d. Apud Minto, 2002, p. 9, grifos nossos.)

neoliberais para desenvolver políticas educacionais” visando a “reestruturar sistemas educacionais pós-secundários, seguindo linhas empresariais;” e “apelo semelhante pela reorganização da educação primária e secundária e pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências” exigidas dos trabalhadores no mundo globalizado. (p. 31-2)

O Estado perde força, mas não influência, e o poder estatal, sob impacto de organismos multilaterais, dirige reformas educacionais consideradas prioritárias para as demandas da globalização. Este processo entranha-se nas relações econômicas, políticas e ideológicas da sociedade permeando diretamente a vida objetiva e subjetiva dos indivíduos. Nesse cenário, na denominada *sociedade do conhecimento*, a educação assume papel propulsor de desenvolvimento, voltando-se prioritariamente às necessidades das forças produtivas para criar melhores condições de competitividade. Em países periféricos como o Brasil passa a ser entendida como condição essencial para superar dificuldades e desníveis de inserção em mercados mais competitivos.

Mediante a hipervalorização da informação e da comunicação, a escola deve trabalhar *competências* para discernir os valores transmitidos pela mídia, visando a desenvolver o espírito crítico. Esta noção de competência inclui modos de ser, de raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisões em contextos de problemas, tarefas ou atividades; bem como conhecimentos e capacidades – saber fazer - experiências, relações sociais, valores e poder.

Nesse sentido, a produção científica no campo da pesquisa educacional aponta que a *valorização* da educação, na perspectiva da sociedade de classes na atual fase de reestruturação do capitalismo, é acompanhada pelo esvaziamento da educação escolar; desfertilização da escola; desintelectualização (Moraes, 2003) do professor, que deverá estar pouco voltado ao exercício da crítica; pelo aligeiramento, fragmentação e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, mediante a prevalência das chamadas teorias pós-modernas, aí incluída a *pedagogia das competências*. (Campos, 2002; Duarte, 2003; Kuenzer, 1999; Moraes & Torriglia, 2003). Para Saviani (2011),

O recurso ao conceito de ‘competências’ imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnada pela ‘pedagogia das competências’, cujo sentido sintetizamos [...]: A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa concepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes. (p. 12)

Para o autor, na tentativa de superação do condutivismo, para a teoria construtivista as competências identificam-se com os esquemas adaptativos “construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente”, num processo de equilíbrio e acomodação. (Saviani, 2011, p. 12)

Atualmente, no âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceptuais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social’ (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material, entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. (Saviani, 2011, 12-13)

No mesmo sentido, currículo por competências, avaliação do desempenho, promoção dos professores por mérito, conceitos de produtividade, eficiência e eficácia são concepções que se

disseminaram nas reformas educacionais no mundo globalizado. Tais concepções acabam por configurar um processo de recontextualização de conceitos e pressupostos de uma visão crítica, transformadora e, portanto humanizadora da educação; “novos” vocábulos passam a integrar o léxico educacional: igualdade e justiça social tornam-se “equidade”; qualidade passa ser medida por eficiência e racionalidade econômica e organizacional; escola que ensina passa ser concebida como a que “aprende”⁴.

Nesse processo, a formação de professores no Brasil tem sido considerada em/ por *diferentes âmbitos*: organismos internacionais; empresariado; mídia; ONGs; políticos; pesquisadores; intelectuais e sob diversos enfoques: formar o professor reflexivo; o professor pesquisador; o profissional da educação. Como decorrência, a formação docente, entendida como fator essencial para a melhoria da qualidade de ensino, passa a figurar como *pedra de toque* das reformas educativas empreendidas em diferentes países, sob os auspícios de organismos internacionais, por vezes desconsiderando as realidades locais.

Historicamente, é preciso considerar, ainda, que o curso de pedagogia, segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 236), “talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”. As autoras sugerem que a direção mais correta para o momento histórico seria a mediação da discussão ampliada, daqueles que estão envolvidos com a prática, e isso é o que menos tem ocorrido no âmbito da formulação de políticas de formação docente no Brasil.

Contrariando o sentido do que sugerem as autoras, tal mediação não ocorreu, e o processo de formação de professores passou pela reformulação do Curso de Pedagogia e das licenciaturas, tendo como base a racionalidade técnica (ou epistemologia positivista da prática), pressupondo a ideia de que os profissionais devem resolver problemas instrumentais mediante “a seleção de meios técnicos” (Silva, 2011, p. 20). E isso é o oposto do que consideramos ser a via privilegiada para o processo de humanização na formação desses profissionais, “um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados”. (Martins, 2010, p. 16)

Formação de professores – curso de Pedagogia

Desde meados da década de 1990, o curso de Pedagogia passou a figurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar. Três artigos da LDB foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram em posterior celeuma: o Artigo 62, ao introduzir a figura dos *institutos superiores de educação* com a finalidade de, juntamente com as universidades, formar docentes para atuarem na Educação Básica; o Artigo 63 ao instituir, dentre os cursos a serem mantidos por esses institutos, o *curso normal superior* destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental e, finalmente, o Artigo 64 ao

⁴Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner (2005) formulam a concepção de que a escola pode ser recriada, vitalizada e renovada de forma sustentável mediante uma orientação *aprendente*. Esta significa “envolver todos dos sistemas em expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntas”, assim, pessoas que “tradicionalmente não confiam umas nas outras – pais e professores, educadores e empresários locais, administradores e sindicalistas, pessoas de dentro e de fora dos muros da escola [...] reconhecem sua parte no futuro do sistema escolar e as coisas que podem aprender umas com as outras”. (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2005, p. 16) Esse processo vem ocorrendo em muitas escolas, no sentido de recriá-las como organizações aprendentes, sob diferentes denominações: reforma escolar; renovação educacional, pensamento sistêmico na sala de aula.

fixar duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica: cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Ao impacto inicial seguiram-se especulações, dentre elas a de que haveria uma intenção velada de extinguir o curso de Pedagogia no Brasil. O que já podíamos antever, ainda que admitida pelo Artigo 62, é que a formação inicial para o magistério em nível médio entraria em processo de desaparecimento, pelo fato de, nas *Disposições Transitórias*, a lei determinar que ao término da Década da Educação, 1997 - 2007, seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, abrindo caminho para programas polêmicos de formação, tais como PEC/FOR PROF (Programa de Educação Continuada para Formação de Professores das séries iniciais da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo) e Programa Pedagogia Cidadã (similar ao PEC/FOR PROF, oferecido aos professores das primeiras séries das redes municipais do Estado), apenas no âmbito da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

A preparação de docentes para a Educação Infantil incorporou-se ao curso ao final dos anos 1960, como extensão de sua antiga função relativa à formação pedagógica do magistério de nível médio e, a partir da década de 1980, passou a figurar como uma das habilitações do curso de Pedagogia. Os debates acerca da reformulação do curso já deixavam antever, desde o final da década de 1990, que esta seria uma das funções precípuas do novo curso de Pedagogia.

Diante das novas exigências postas pela globalização, novos conceitos originados da produção material, suas formas de organização do trabalho e de produção do conhecimento acarretam novas demandas quanto à qualificação profissional, o que requer urgência no repensar os cursos de formação de professores e, nesse sentido, amplia-se a exigência legal para a formação mínima que passa a ser a Graduação. Assim, desde a década de 1990, o curso de Pedagogia tem-se configurado, como o *locus* de formação docente, constituindo-se, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 a respeito das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNCP* - (Brasil, 2005) seu objetivo central

formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, [...] organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (Brasil, 2005 p. 5)

O novo locus de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, então, passa ser o Ensino Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação, com proposta diferente daquelas existentes nos cursos de Pedagogia das Universidades, em que se mantém a relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. E essas características apontadas estão presentes na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - DCNCP*. (Brasil, 2006) Ainda que a ideia do Ensino Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação não tenha gerado instituições de ensino nesses moldes, em função, sobretudo, de pressões das entidades de docentes do ensino superior, reafirmamos que o Curso Normal Superior figura em legislação posterior - Deliberação CEE 111/2012. Enquanto a carga horária prevista para o Curso de Pedagogia proposta pelo dispositivo legal é de “3.200 (três mil e duzentas) horas”, para o Curso Normal Superior esta cai para “2.800 (duas mil e oitocentas) horas”. (Deliberação CEE nº 111/2012, Art. 4º). Quanto à equivocada concepção de formação de docentes subjacente a esta deliberação, assim manifestou-se o Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em defesa da Educação Pública, corroborando a tese defendida neste artigo:

A concepção de formação de professores que permeia o documento recupera uma perspectiva fragmentada e dualista da formação do profissional de educação, ao contemplar

em sua formulação a modalidade Normal superior, com carga horária inferior ao Curso de Pedagogia, modulação essa que, historicamente, aponta para uma formação técnica, afastada dos processos de reflexão e produção de conhecimento que se espera dos cursos de formação do professor. (Carta aos Membros do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, p. 3, junho 2012).

Com ênfase na formação das competências, o currículo proposto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia* (Brasil, 2006) encerra uma lógica perversa, desvelada, apenas, na medida em que atentamos para o sentido sob o qual é enfocada a profissionalização docente. Articula-se a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber fazer desvinculado da necessidade de compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam o trabalho docente, ainda que não seja possível generalizar tal afirmação no contexto atual, em virtude da existência de cursos que se estruturam com base em pressupostos por nós defendidos, buscando oferecer uma formação que contemple a totalidade do processo educativo, em todos os seus aspectos.

Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências –FFC/UNESP – Campus de Marília

O curso de Pedagogia da FFC da UNESP, Campus de Marília, iniciou-se em 1959, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, instituto isolado de ensino, com o objetivo precípua de formar administradores educacionais. Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1975, o curso a ela vinculou-se. Naquele período, formava professores para atuar no ensino primário e no curso normal, especialistas de ensino para a administração, supervisão e orientação educacional, educação especial e educação infantil. Em 1994, foi reformulado e, posteriormente, sofreu as adequações requeridas pela Lei 9394/96 e, em 1999, atualizou as habilitações em Educação Especial.

O curso manteve, até 2006, nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória); Magistério para a Educação Infantil; Administração Escolar para a Educação Básica; Supervisão Escolar para a Educação Básica; Orientação Educacional e Educação Especial, nas áreas de: deficiência auditiva, física, mental e visual.

Estudos realizados anteriormente (Cação, 2007; 2009), nos quais analisamos o curso de formação de professores à luz das políticas para o Ensino Superior, enfocamos as DCNCP (Brasil, 2006) esquadrinhando o processo de reestruturação por que passava o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, São Paulo – FFC/UNESP Marília. Estes nos permitiram apontar para o aligeiramento da formação face à diluição dos conteúdos específicos de Educação Infantil, Educação Especial e Administração e Supervisão Escolar, antes oferecidos em habilitações específicas, o que configurava uma estrutura curricular forte com número considerável de disciplinas de fundamentos e um leque amplo de aprofundamentos e especializações. Porém, toda essa configuração curricular exigia um número consideravelmente maior de horas-aula, se comparado com o total de horas-aulas destinado à formação dos pedagogos do atual currículo, fruto das remodelações exigidas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Esta mesma Resolução, entretanto, elenca uma série de desafios a serem vencidos pelos cursos de Pedagogia:

Art. 2º [...] § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre

conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições [...] de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico-cultural.

Art. 3º [...] Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I – o conhecimento da escola como organização complexa [...];

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Brasil, 2006, p. 1)

Como podemos observar, são muitas as atribuições a desafiar a possibilidade de o curso de Pedagogia formar, efetivamente, um profissional que consiga realizar todas as incumbências previstas pela legislação em vigor. A atual configuração do Curso de Pedagogia da FFC dificulta o enfrentamento dos desafios postos, uma vez que, espaços importantes de formação foram abreviados, em virtude do enxugamento do curso. É o caso, por exemplo, da extinção das habilitações que proporcionavam ao aluno o estudo em profundidade dos conteúdos específicos de modalidades de atendimento educacional especializado – Deficiência Auditiva; Física; Mental e Visual -, além das habilitações para formação docente e de especialistas, propiciando a vinculação entre teoria e prática: aliada a uma carga teórica considerável, cada habilitação específica pressupunha um estágio supervisionado a ela referente.

Embora haja perdas no que diz respeito à área do ensino, o atual Curso de Pedagogia da FFC, no que tange à pesquisa, propiciava e propicia, até hoje, iniciação científica e, parte dos estudantes é contemplada com bolsas: BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão); Moradia; Monitoria; Núcleo de Ensino; CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico) e FAPESP (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo). Um considerável número de estudantes participa de grupos de estudos e de pesquisa e os resultados de pesquisa, por eles apresentados e publicados em eventos científicos têm sido significativos e relevantes.

No âmbito da extensão, continuam a ser desenvolvidos projetos como: LUDIBUS (Projeto de ônibus lúdico, ligado à Pró-Reitoria de Extensão); UNESP em parceria com as administrações públicas; Brinquedoteca; CAUM (Cursinho Alternativo da UNESP de Marília, voltado para estudantes vindos de escolas públicas); PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e os vinculados ao CEES (Centro de Estudos da Educação e da Saúde), além dos desenvolvidos nos Núcleos de Ciência e Cultura, de Ensino e de Direitos Humanos e Cidadania. Estes e outros projetos multidisciplinares desenvolvidos em outras instâncias constituem-se em estruturas facilitadoras da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Dados empíricos demonstram que os egressos obtinham bons resultados em concursos públicos nas redes municipais e estaduais de ensino, enquanto parte deles ingressava em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tais indicadores, dentre outros, atestavam a boa qualidade da formação ministrada pelo curso, até o momento crucial de sua reestruturação, o que será discutido mais adiante.

Do processo de precarização e aligeiramento da formação docente

A análise do processo de formação de professores deve ocorrer, conforme já apontado, tendo como referência os processos de reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* – DCNCP - (Brasil, 2006), organiza o curso de Pedagogia em três grandes eixos: docência como prioridade, gestão e produção de conhecimento. No caso da docência, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio. Embora estes eixos estejam claros, as DCNP, licenciatura, caracterizam-se por certa imprecisão, sobretudo com relação aos conceitos como, por exemplo, “pedagogia” e “docência”.

O âmbito de atuação definido pelo dispositivo legal (Art. 2º) é bastante amplo, abrangendo: [...] 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 e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, p. 1)

A *docência* constitui-se o eixo prioritário, contudo, como base da formação, segundo Evangelista e Triches (2008, p. 6), esta “ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente”.

No que se refere à amplitude das prescrições legais, Saviani e Marin (2007) afirmam que o documento: “revela uma situação paradoxal: [...] ao mesmo tempo, extremamente restrito e demasiadamente extensivo; é restrito no essencial e excessivo no acessório”. (p. 14).

Em análise posterior, Saviani (2011), corroborando e ampliando ideia acima expressa, afirma: “tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, como aquelas referentes ao Curso de Pedagogia evocam, de algum modo, as características inscritas no significado do conceito de dilema” (p. 11), e aponta como este se configura nesses textos legais. O primeiro dilema refere-se ao “diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias” (p. 11), pois, se por um lado, a legislação leva em consideração um bom diagnóstico que consegue apontar problemas e dificuldades a serem solucionados e superados, por outro lado, essa “espécie de lucidez analítica se choca com a insuficiência das soluções encaminhadas”. (Saviani, 2011, p. 11) Já o segundo dilema apontado reafirma análise anteriormente realizada pelo autor: “os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial”. (Saviani, 2011, p. 11) Para o autor, os dispositivos legais que apresentam as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e de pedagogia estão impregnados “do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular”. (p. 12)

As novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e assaz e excessivas no acessório. A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. (Saviani, 2011, p. 12).

Nesse sentido, a atual formação de professores é ampla no que se refere às possibilidades de atuação do licenciado, mas restrita no que tange aos conteúdos oferecidos pelo curso. Em nossa concepção, concordando com a análise de Saviani (2011), é impossível propiciar formação aprofundada para o conjunto de atribuições previstas em quatro anos, apenas, sobretudo se considerarmos que o parágrafo 1º do Artigo 2º concebe a docência de forma abrangente, definindo-a como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, que se desenvolve pela articulação entre diferentes tipos de conhecimentos e valores, “no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.” (Brasil, 2006, p. 1).

Dessa forma, consideramos que a proposta para os cursos de Pedagogia, em especial o atual Curso de Pedagogia da FFC, assume os pressupostos neoliberais definidos para toda a educação superior no Brasil, operando na direção do esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, dado o enxugamento das disciplinas, antes organizadas em até seis anos, para apenas quatro, diminuindo os conhecimentos teóricos e práticos de quatro habilitações na área de Educação Especial, além de cinco outras relacionadas à formação de professores e especialistas e reduzindo à metade o tempo destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso. Com isso, desintelectualiza-se o professor (Moraes, 2003) e torna-o menos preparado para agir eficientemente na realização do seu trabalho na escola.

Curso de Pedagogia da FFC/UNESP Marília: como (des)atar os “nós”?

Em meados de 2000, quando se anunciavam propostas de reformulação do curso de Pedagogia e diante da publicação de dispositivos legais pelo Governo Federal, o conjunto formado por discentes e docentes, por meio da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia, lutou e resistiu contra a descaracterização deste.

A Comissão de Reestruturação do curso [...] buscou inicialmente adequar o curso às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social. As adequações propostas não afetavam a essência do curso e, do ponto de vista legal, observavam a LDB, o Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB n. 02/2001 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP n. 01/2002. (UNESP, 2006, p. 6)

O Conselho de Curso, nesse processo, contestou a determinação legal que subtraía do curso de Pedagogia a prerrogativa de formar para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a remetia para os Cursos Normais Superiores. (Cação, 2007, p. 14)

Quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5, Brasil, 2005), na tentativa de *salvar* o curso, apresentamos diversas sugestões, inclusive a de manter as habilitações, articulando a formação do professor, do pesquisador e do especialista. Àquele momento, perplexos e ansiosos, perguntávamo-nos:

Como, no caso do curso da FFC da UNESP, Campus de Marília, condensar em 4 anos os conhecimentos (conteúdos, saberes e práticas) trabalhados entre 5 e 6 anos? Como formar o profissional generalista, sem que se percam a qualidade, a solidez e a consistência na formação desse profissional? Em âmbito mais geral, poderíamos questionar: 1) Como trabalhar, nos cursos de Pedagogia, uma formação humanística consistente, voltada para o desenvolvimento da autonomia dos futuros pedagogos, de modo a propiciar-lhes condições

teóricas e práticas para o constante aprimoramento dos seus saberes, num processo de auto-formação contínua, sem cair no canto das sereias do mercado educacional? 2) Como *articular* organicamente, desde o primeiro ano, a *teoria*, compreendida como os fundamentos da educação, a vinculação da educação com a sociedade e o desenvolvimento humano, com as chamadas *práticas educativas*, visando à práxis social? (Cação, 2009, p. 6)

A reestruturação foi compulsória. Assim, o atual Curso de Pedagogia da FFC/UNESP Marília, tendo em vista o alcance dos seus objetivos: formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, em uma perspectiva inclusiva, contempla três núcleos de estudos interligados.

a) *Núcleo de estudos básicos*, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão; b) *Três núcleos de aprofundamento* dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional, a serem oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, no último semestre do 4º ano, devendo o graduando optar por um deles. [...] c) *Núcleo de estudos integradores*, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. [...] de caráter teórico-prático, são, portanto, distintos de aulas e deverão corresponder a 15 horas de carga horária de cada disciplina de 75 horas. (Cação, 2007, p. 15)

Compõem sua matriz curricular Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica; Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento; Disciplinas Optativas; Prática como componente curricular; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e Estágios Supervisionados que integralizam 224 créditos: 7 em disciplinas optativas e 20 em disciplinas de aprofundamento em uma das seguintes áreas: Educação Infantil, Educação Especial ou Gestão em Educação. Os Estágios Supervisionados totalizam 405 horas: 135 horas em Educação Infantil, 135 horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 135 horas em Gestão Educacional. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais devem integralizar 105 horas.

Com esse currículo, o curso de Pedagogia da FFC, de acordo com as determinações da Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2006), deveria propiciar ao egresso uma formação que o tornasse apto a trabalhar em espaços escolares e não-escolares (Art. 5º, inciso IV), dentre outras atividades a ele afetas. Apesar disso, a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da FFC, na justificativa do Projeto Político-Pedagógico do curso (07 de dezembro de 2006), assim avalia essas possibilidades de atuação do pedagogo:

Verifica-se que a diretriz incorpora, apenas em parte, a tendência histórica recente da atuação do pedagogo. Não se trata mais de um ‘técnico’ desvincilhado da docência. Desfaz-se o equívoco contido no parecer que atribuía a exclusividade da formação docente para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental aos Cursos Normais Superiores. É possível deduzir que se trata de um profissional a ser formado mediante conhecimentos pedagógicos que abarcam um conjunto de constructos teóricos a partir dos quais vão se constituindo atitudes de compromisso, crítica e envolvimento profissional e social. Contudo, a referida priorização e o alargamento de campos de atuação conforme o perfil de cada curso poderão esvaziar a formação para a pesquisa, secundarizando a sólida formação no âmbito dos fundamentos da educação e da iniciação científica. (UNESP, 2006, p. 3)

Além disso, as DCNCP (Brasil, 2006) tornaram obrigatória a existência de carga horária para a realização de atividades teórico-práticas de aprofundamento e Estágios Curriculares. No entanto, análise de avaliadora institucional apontou que apenas alguns cursos da UNESP “foram estruturados de acordo com os núcleos previstos na legislação.” (Valdemarin, 2007, p. 7) Assim, fica patente a

relutância da FFC-Marília e de outras unidades universitárias em adotar um currículo voltado muito fortemente para a prática. Em suas recomendações, Valdemarin considerou necessário “discutir a conveniência de atribuição de carga horária prática para todas as disciplinas [...] no curso de Marília”, o que rejeitávamos. (Cação, 2007, p. 23)

Nesse quadro descrito, dados do Relatório da Avaliação Externa (UNESP, 2010) eram bastante elucidativos acerca das contradições com que nos defrontávamos. O primeiro referia-se à organização curricular favorável à integração ensino-pesquisa-extensão, “além de várias modalidades de mecanismos e programas que visam à integração entre o ensino de graduação com a Pós-Graduação, a pesquisa e a extensão.” (p. 14)

O segundo dizia respeito à grade curricular não apresentar diferenças substanciais em relação à anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (Brasil, 2006).

Isso não ocorre por acaso, mas, sim, por expressar uma concepção do curso que entende a formação do bacharel/licenciado de forma integrada e as habilitações como aspectos relevantes e fundamentais para a formação do pedagogo, de vez que preparam o aluno para o exercício das várias funções que, por lei, ele poderá vir a exercer para além da docência na educação infantil e séries iniciais do EF. Do ponto de vista da concepção e dos argumentos, esse posicionamento é muito positivo. No entanto, do ponto de vista prático, a execução da proposta deverá enfrentar sérios desafios, sobretudo por se tratar de um curso em tempo parcial [...]. Como formar todos os alunos como pesquisadores, pedagogos, docentes, de modo interdisciplinar e transdisciplinar, integrando a um só tempo o bacharel e o licenciado, e, além disso, contemplando suas várias (possíveis e necessárias) habilitações? A ideia de uma formação totalizadora é convincente. Como torná-la exequível, com qualidade, eis a grande questão. (UNESP, 2010, p. 6)

Esta “grande questão” faz-se presente no nosso cotidiano, uma vez que a face real do curso de Pedagogia da FFC tem-se distanciado do ideal almejado. Ele tem formado professores/as sem o necessário arcabouço teórico, dada à exiguidade do tempo previsto para o estudo das diferentes teorias pedagógicas; além disso, há problemas na organicidade entre as disciplinas oferecidas e as discussões realizadas em suas diversas instâncias, provocando falhas na visão de totalidade do fenômeno educativo e do ato de educar.

Em vista desta situação, formamos alunos/as com dificuldade de avaliar a sua própria formação no que diz respeito ao possível aligeiramento, fragmentação, pragmatismo e pouco valor conferido aos fundamentos (filosóficos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, teóricos) necessários a sua formação. Prova disso, são as avaliações discentes realizadas pelo Conselho de Curso de Pedagogia, em 2010, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento do curso, que revelam observações bastante pontuais, sobretudo quanto à forma e não à essência, denotando ausência de percepção acerca do aligeiramento conferido aos fundamentos teórico-metodológicos de sua formação.

Nesse processo avaliativo, as práticas e estágios são apontados pelos os/as alunos/as como um dos principais problemas do curso; eles/as alegam não haver supervisão dos estágios e resistência por parte das escolas em recebê-los/as para a sua realização. A mesma avaliação indica, também, a necessidade de maior integração entre conteúdos curriculares e atividades de estágio; parceria entre a Universidade e algumas escolas das redes públicas para a realização das atividades de estágio mais direcionadas, a fim de propiciar uma supervisão mais próxima e atuante, providências que já vêm sendo tomadas no decorrer do ano de 2013.

Podemos concordar que a docência seja a base de formação nas licenciaturas, mas sem a hipervalorização dos métodos e técnicas de ensino, pois o trabalho e a prática docente somente se realizam na práxis social.

Como instaurar a relação *teoria e prática*, na formação de professores, que resulte em verdadeira *práxis*? Para Silva (2011),

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece; fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora [...]. (Silva, 2011, p. 22)

O que podemos reter dessas inconclusas aproximações é que as políticas educacionais neoliberais para a formação do professor operam no sentido da intensificação de uma visão pragmatista da formação e do retorno ao paradigma tecnicista, sob novas e sofisticadas formas, como tenta fazer a Deliberação CEE 111/ 2012 ao retirar mais tempo da formação específica do Ensino Superior, para nela inserir estudos próprios do Ensino Básico, num total de 800 (oitocentas) horas. (Deliberação CEE nº 111/2012, inciso I, Art. 4º, p. 1)⁵

Porém, há iniciativas que buscam se distanciar, na medida do possível, dessas orientações como as levadas a efeito pelas universidades públicas paulistas, em especial o curso de Pedagogia aqui analisado, num movimento organizado de resistência dos docentes a um novo formato de curso que traga como consequência a diminuição de sua capacidade formativa.

Nesse contexto, os cursos de formação, via de regra, adquirem uma dimensão instrumental em que são mais valorizados aspectos relacionados à prática pedagógica em detrimento dos fundamentos da educação, perdendo a visão de totalidade do processo educativo e da formação dos professores.

Para construir a práxis

As relações que se dão no processo de formação de pedagogos/as, quando efetivamente submetidas à reflexão, revelam articulação de reciprocidade entre teoria e prática, configurando o espaço real da práxis, do conhecimento e do agir humano. Por outro lado, para entender o conceito de função social docente precisamos tomá-lo em sua visão de totalidade da relação trabalho e educação, de sua conexão com o social. Por mais que as atuais condições de trabalho docente sejam precárias; seja uma profissão destituída do prestígio e status social dos quais já desfrutou historicamente; a política de contratação docente, sobretudo na rede pública do Estado de São Paulo, leve à precarização e flexibilização do trabalho docente, transformando o professor em trabalhador horista; por mais que o discurso dominante desloque o foco da educação escolarizada

⁵ “Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular: I – estudos de Língua Portuguesa [...]; II – estudos de Matemática [...]; III – estudos de História [...]; Estudos de Geografia [...]; IV - estudos de Ciências Naturais [...]; VI – ampliação e enriquecimento da cultura geral [...]; VII – utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional”. (CEE, 2013, p. 2).

para as mídias, retirando-se dela a função de propiciar o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado, “*longe de ser ocupação secundária ou periférica, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.*” (Tardif & Lessard, 2009, p. 17, grifos dos autores).

Isso implica que a práxis transformadora da realidade somente pode ser construída na unidade teoria-prática. Desse modo, conceber uma formação docente humanizadora, crítica e emancipadora pressupõe a construção da indissociabilidade entre teoria e prática, na práxis, ao reconhecer essa formação como atividade humana “que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que [...] seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – atividade teórica – e do transformar – a atividade prática [...]” (Silva, 2011, p. 22).

O conhecimento da realidade só pode ser acessado pela teoria, no sentido de estabelecer finalidades para essa transformação (Silva, 2011). Com base apenas nas competências, que se ligam ao saber-fazer, ao *praticismo*, à prática pela prática, não se transforma o instituído e estatuído. Para ocorrer uma prática de formação humanizadora é essencial que o futuro/a professor/a saiba pensar a sua prática pelo viés da teoria. É ela que lhe possibilita o conhecimento da realidade ao conferir a base sobre a qual pode analisar a situação educativa que tem diante de si, refletir sobre ela e pensar caminhos de solução para eventuais problemas, estabelecendo finalidades para a transformação. Assim, o/a educador/a, em sua formação, aprende a visualizar a situação educativa em sua totalidade e não apenas em seu aspecto técnico.

Referências

- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, 89 (25), 1105-1126.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos der Pesquisa*, 126 (35), pp. 539-564.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2008). *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado em 10 julho, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm
- _____. (2009). *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recuperado em 1º julho, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.
- _____. (2005). *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 1º julho, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. (1995). *Planejamento político-estratégico 1995/1998*. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2005). Parecer CNE/CP n. 5/2005. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília,

- _____. (2006). *Resolução CNE/CP n. 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 mai. 2006, Seção1, p.11.
- _____. (2005). *Parecer CNE/CP nº 5*, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Recuperado em 15 maio, 2011, de http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.
- Cação, M. I. (2007). Formação docente e currículo do Curso de Pedagogia face às novas exigências das Diretrizes Nacionais: fragmentação e desprofissionalização docente. *Anais III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa: UFPB, 1-18. [CD]
- _____. (2009). Formação de professores: do processo de fragmentação e desprofissionalização docente - a reestruturação do curso de Pedagogia da FFC – UNESP – Campus de Marília. *Anais. IV EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Socialismo e educação na América Latina*. Marília: Oficina Universitária, 1-18. [CD]
- Campos, R. F. (2002). Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu. (GT8)
- Dias, E. F., & Minto, L. W. (2010, janeiro). Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. *Revista ADUSP*, 46, 77-85.
- Duarte, N. (2003, agosto). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, 83 (24), 601-625.
- Fórum das universidades Públicas no Estado de SP – Em defesa da Educação Pública. (2012, junho). *Carta aos Membros do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo*. [Documento interno].
- Gatti, B. A., & Baretto, E. S. S. (2009). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gentili, P. (1995). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes.
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, 68 (20), 163-183.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L. M. & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. (pp. 13-31). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Minto, C. A. (2002, fevereiro). As políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirá-las. *Cadernos da Adunesp*, 1, 7-10.
- Moraes, M.C.M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: Moraes, M.C.M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp.7-19). Rio de Janeiro: DP&A.
- Moraes, M.C.M., & Torriglia, P. (2003). Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: Moraes, M.C.M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 45-60). Rio de Janeiro: DP&A.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2004). Estado, globalização e políticas educacionais. In: Burbules, N. C. & Torres, C. A. (Org.) *Globalização e educação: perspectivas críticas* (pp. 27-44). Porto Alegre: ArtMed.
- São Paulo. Conselho Estadual de Educação. (2012). *Deliberação CEE nº 111/2012*, de 01/02/2012, DO de 15/03/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Recuperado em 10 março, 2013, <http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>.

- _____. (2013). *Proposta de alterações da Deliberação CEE nº 111/2012*. [Documento interno].
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 40 (14), 143-155.
- _____. (2011, janeiro/junho). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poésis Pedagógica*, 9 (1), 07-19.
- Saviani, D.; Marin, A. J. (2007, janeiro). Formação de professores versus formação de pedagogos. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 13-134.
- Scheibe, L., & Aguiar, M.A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, 68 (20), 220-238.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Shiroma, E.O., Moraes, M.C. & Evangelista, O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: Moraes, M.C.M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 129-149). Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, K.A.C.P.C. (2011). Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, 32 (17), 13-31.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Conselho de Curso de Pedagogia. (2006). *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia*. Retirado de <http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>
- (2010). *Relatório da Avaliação Externa*. Projeto de Avaliação. Universidade Estadual Paulista: Pró-Reitoria de Graduação. [Documento interno]
- Valdemarin, V.T. (2007). *Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP*. Ofício C. 07. Universidade Estadual Paulista: Pró-Reitoria de Graduação. [Documento interno]

Sobre a Autora

Maria Izaura Cação

Afiliação informação: Faculdade Filosofia e Ciências – FFC – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília – Estado de São Paulo
izauracacao@gmail.com

Professora Assistente Doutor; áreas: Políticas Educacionais; Políticas Curriculares; Gestão Educacional e Escolar; Projeto Político-Pedagógico; Grupos de Pesquisas *GP FORME, Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número 84

11 de Novembro, 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia