

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CURITIBA

2001

CRISTINA ROLIM CHYCZY BRUNO

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de mestre. Curso de
Mestrado em Educação – PUC. PR.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lilian Ana Wachowicz.

CURITIBA

2001



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 234

Aos vinte e sete dias do mês de abril de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA", apresentada por **Cristina Rolim Chyczy Bruno**, ano de ingresso 1998, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	<i>Lilian A. Wachowicz</i>
Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto	<i>Neuzabertoni pinto</i>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	<i>MARILDA</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

A Dissertação é aprovada sem restrições e denota grande sensibilidade da autora pelo tema, devendo ser divulgada.

Lilian A. Wachowicz
Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Dedico:

Aos Meus Pais:

Meu Pai:

Que neste mundo não mais está , mas “presente” se faz, pelo exemplo que foi de vida e simplicidade.

À minha Mãe:

Pelo apoio incondicional em todos os momentos, sendo mais que mãe, mestra querida, amiga e companheira.

“Mãe, ô mãe, ô pai, meu pai.

Onde estão escondidos?

É dentro de mim que eles estão”.

Adélia Prado.

Meu filho:

Ale, querido!

“Se te comparo a um dia de verão

És por certo mais belo e mais ameno”.

William Shakespeare.

Meu Marido:

Pela paciência e apoio, que por certo nunca faltaram.

“Hoje tenho um amor e me faço espaçoso”.

Carlos Drummond de Andrade.

Ao Meu Irmão Fernando:

Companheiro, para tudo que preciso!

Agradecimentos:

À professora Lílian:

Por seus ricos ensinamentos. E principalmente, pelo exemplo de mestra, que ensina para além dos conhecimentos, ensina também a ser!

À Elisabete Rocha:

Pelo apoio constante e confiança em mim depositada. Exemplo, como educadora e como pessoa.

Às Amigas:

Zenília e Siméri:

Por estarem sempre ao meu lado, fazendo do amparo e da amizade um apoio constante.

A minha Coordenadora e Amiga:

Profª Helena Bartinik:

Por me apoiar na elaboração desta pesquisa e por sempre ter acreditado no meu trabalho. Muito Obrigada!

A todos meus alunos, desde os pequenos aos do Curso de Pedagogia:

Acredito que sem eles, eu não seria o que hoje sou!

Aos Professores e Pedagogos do Cei José Lamartine C. O. Lyra:

Com vocês aprendi o que é realmente ser Pedagoga!

À Secretaria Municipal de Educação:

Pela dispensa concedida no final do Curso de Mestrado.

Aos Professores do Mestrado, em especial, Profª Marilda e Prof. Peri:

Pelo crescimento que os seus ensinamentos me proporcionaram.

“A natureza se realiza em movimento e também nós, seus filhos, que somos o que somos e ao mesmo tempo somos o que fazemos para mudar o que somos. Como dizia Paulo Freire, o educador que morreu aprendendo: “Somos andando”. A verdade está na viagem, não no porto”.

(Eduardo GALEANO, 1999).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES	vi
RESUMO	viii
1 INTRODUÇÃO	1
2 O PROJETO VIVIDO	3
3 APLICAÇÃO DA PESQUISA	9
3.1 METODOLOGIA.....	9
3.2 A PESQUISA: O INSTRUMENTO.....	11
3.3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	13
4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	21
4.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	22
4.2 PROFISSÃO DOCENTE.....	22
4.3 A DIMENSÃO HUMANA E AFETIVA DO ATO EDUCATIVO.....	23
5 ANÁLISES DAS CATEGORIAS	24
5.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	24
5.1.1 Formação do Professor na Pedagogia.....	24
5.1.2 Mudanças no Curso de Pedagogia.....	29
5.2 PROFISSÃO DOCENTE.....	33
5.2.1 Formação para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental ³⁶	
5.2.2 Formação Docente.....	41
5.3 A DIMENSÃO HUMANA E EFETIVA DO ATO EDUCATIVO.....	44

5.3.1	Conhecimentos essenciais ao Pedagogo	44
6	CURSO DE PEDAGOGIA: DO TECNICISMO A PROPOSTAS VOLTADAS A UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA DE EDUCAÇÃO	50
7	CRÍTICA À FORMAÇÃO DE TÉCNICOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	63
8	A NOVA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNICENP	69
9	ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	74
9.1	FORMAÇÃO DOS ESPECIALISTAS	75
10	CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE IMPLEMENTADAS NO FINAL DA DÉCADA DE 90.....	83
10.1	DURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	87
11	SER PEDAGOGO:SER PROFESSOR	92
11.1	A PROCURA PELO CURSO DE PEDAGOGIA.....	92
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
12.1	MOTIVOS DA BUSCA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
	ANEXOS.....	106

LISTAS DE ABREVIações

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANFOPE – Associação Nacional de Formação Profissional da Educação

ANPED – Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação

B.C.N. – Base Comum Nacional

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

I.S.E. – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEAQUE – Sistema Estatístico de Avaliação de Qualidade Educacional

UNICENP – Centro Universitário Positivo

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é proceder a uma análise do Curso de Graduação em Pedagogia e das representações dos alunos desse Curso acerca de diferentes aspectos da formação docente, especialmente, na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com base nos resultados dessa pesquisa apresentamos elementos para a compreensão da situação atual do referido Curso. Defendemos, outrossim, a proposta de formação docente no Curso de Pedagogia, com exclusão de outras modalidades de formação superior, mais aligeiradas e fora das Instituições de Ensino Superior. Estabelecemos, igualmente, uma crítica à formação do Pedagogo especialista, argumentando sobre a necessidade da superação das fragmentações presentes no curso. Argumentamos, por outro lado, sobre a importância de Propostas Curriculares de formação de Pedagogos pautadas no princípio da Pesquisa e Interdisciplinaridade. Procedemos, ainda, uma reflexão a respeito da formação superior docente, na certeza que a mera transmissão de conteúdos deve ser substituída por uma educação que atenda à formação do aluno crítico, transformador e atuante em sua realidade social. Pugnamos por um despertar de consciência do docente quanto à importância de seu papel no atual processo histórico, da dimensão social e política de sua ação educativa.

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa defendemos a importância da formação superior do docente que atua na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pugnamos para que essa formação superior aconteça nos Cursos de Pedagogia.

Traçamos, outrossim, uma trajetória histórica do Curso de Pedagogia, bem como, da construção dessa modalidade de formação superior e sua relação com as políticas de formação de professores.

A qualidade de ensino, em seus diferentes níveis, é uma grande preocupação, também expressa também no presente trabalho. Nesse contexto, a necessidade, sentida na prática enquanto docente foi a grande motivação para a construção do tema proposto e a graduação no Curso de Pedagogia muito contribuiu para guiar essa prática.

A busca pela superação das tendências tecnicistas apresenta-se como um objetivo constante nesta pesquisa. Com essa visão, argumentamos dada a sua relevância, sobre a necessidade da superação do conhecimento enquanto poder, abordando as várias dimensões que a formação superior do docente deve alcançar.

É enfatizada, por outro lado, a relação dialética que deve haver entre teoria e prática para a construção do profissional da Educação. A crítica à divisão do trabalho escolar dentro de uma postura que não promove a autonomia, ao contrário, conduz a conformismos e estagnação, é também um dos vértices desta dissertação.

São esses, pois, os pressupostos norteadores do presente trabalho, sem deixar de lado a crença nas potencialidades de aprendizagem, de todos os alunos, indistintamente, e na capacidade de os mesmos aprenderem infinitamente, para poderem exercitar o poder de transformação que o conhecimento produz pelo exercício constante da "leitura do mundo". Como ressalta FREIRE (2000, p. 42):

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo de análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-lo está para a produção da peça.

Calcado também está o presente trabalho na realidade educacional do UNICENP (Questionários respondidos pelos graduandos, futuros professores) quanto à dimensão humana do ato de ensinar, aspecto que no nosso entender deve merecer maior ênfase nos currículos do Curso de Pedagogia.

Talvez assim, possamos realizar nossas melhores ambições no sentido de fazermos de nossa prática educativa um ato consciente de liberdade, força e esperança em uma sociedade mais justa e democrática.

2 “O PROJETO VIVIDO”

Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

(Miguel ARROYO, 2000)

A educação no atual momento histórico do país tem-se constituído um grande desafio para nós, educadores. A realidade brasileira apresenta sérios problemas de ordem social, política e econômica que acabam tornando a educação um projeto “sucateado”, onde a qualidade não aparece como uma meta precípua. Como afirma NISKIER (2001):

Não basta dar educação para todos e badalar como um grande feito. É um dispositivo constitucional, que não impediu o Brasil de ter ainda 19 milhões de analfabetos e manter um abominável tratamento salarial aos seus professores e especialistas. Quando isso for tratado de forma séria, poderemos ter uma esperança verdadeira de educação para todos e de boa qualidade.

A bandeira mais fortemente levantada pelas políticas educacionais no Brasil tem-se constituído no slogan “Educação para todos”, porém como refere o autor acima, parece que o professor, que se constitui o sujeito da ação educativa, na grande maioria das vezes não está incluído em projetos voltados para uma

educação de qualidade. Privilegiam-se outros aspectos como normas, métodos, diretrizes, rituais, em detrimento do docente, que deveria ter lugar de relevância no cenário educativo.

Acredito que se houvesse investimento real na formação docente, mudanças significativas poderiam efetivar-se no contexto educacional. A formação do docente necessita ser revista, essa é a premissa para políticas que realmente pretendam produzir mudanças efetivas na realidade educacional. O docente alienado reproduz ideologias que conduzem ao conformismo e à estagnação. Colabora com essa idéia a afirmação de CAGLIARI (1998, p. 34):

Se formássemos de maneira correta nossos professores, teríamos, neste país, em pouco tempo uma outra realidade em termos de analfabetismo. Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas, nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar, isso só se obtém com a competência do professor.

Dessa maneira, considero a primazia e a importância da formação docente como um dos fatores intimamente relacionados com a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, ressalto que essa relação é imprescindível, mas não única, no sentido de mudar o quadro da educação brasileira no atual momento histórico.

O curso de Pedagogia tem apresentado à sociedade, proposta de formação docente em nível superior. Esse enfoque é ressaltado por SAVIANI, citado por SILVA (1999, p. 11): “A função do curso de Pedagogia: formar o educador, através, então, de fundamentação teórica. Considerando que a sistematização da educação implica base histórica, filosófica, científica e tecnológica, esses fundamentos se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional”.

Assim posto, acredito ser o curso de Pedagogia o lócus privilegiado para a formação do educador. A partir desse entendimento admite-se o seguinte problema: **os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia buscam a formação superior por imposição legal e/ou por desejo de aperfeiçoamento em sua prática docente? E ainda, quais as dimensões que o Currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Positivo - UNICENP vem tomando para atender a essa demanda?**

Pesquisar a formação docente no Curso de Pedagogia constitui a âncora desta pesquisa, a qual busca ainda, traçar um perfil do pedagogo que atua como docente, suas características, anseios, necessidades, a partir das representações dos alunos do curso de Pedagogia do UNICENP.

O interesse pela presente pesquisa surgiu logo no início de minha carreira, quando a área de atuação foi a alfabetização. Pude verificar, já nessa época, que a prática educacional exige conhecimentos que vão muito além da formação que o (antigo) magistério propiciava (conhecimentos imprescindíveis ao docente).

Após mais de oito anos atuando na área de alfabetização, vivenciando as dificuldades da docência e, principalmente, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde a clientela representa, em sua maioria, crianças advindas das camadas mais baixas da população, constatei que esse tipo de criança representa um grande desafio para os educadores, como também evidencia um potencial criativo imenso em função da diversidade de experiências que traz consigo ao ingressar na escola. Essas crianças, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, oriundas das carências que vivenciam, têm uma capacidade de criação imensa. No entanto, muitas vezes

não encontram na escola um local privilegiado para desenvolver as suas potencialidades.

O curso de Pedagogia em muito contribuiu no sentido de elucidar e guiar a prática de professora alfabetizadora, fornecendo instrumentos teóricos e práticos para que o trabalho docente conduzisse a uma concepção de escrita viva, isto é, uma aprendizagem que possibilitasse ao aluno a expressão de idéias, sentimentos, verdades..., pois “a escrita representa a possibilidade de ouvir outra voz que não seja a própria, ou a de outro que nos fala. Portanto, a escrita é então a presença de outro passado que não só pode ter a mesma dimensão que o nosso, mas que, como história chega infinitamente mais longe” (LLEDÓ, citado por SACRISTÁN, 1999, p. 156). Neste sentido, a formação superior permitiu-me entender que o trabalho primeiro da escola é lançar mão da escrita para trabalhar a cultura, transformando-a em vida, promovendo assim, a busca da construção do aluno – cidadão, agente ativo da história.

A prática docente, principalmente quando essa acontece em escolas que trabalham com crianças das camadas mais baixas da população, é extremamente desafiadora e instigante. E esse desafio é que conduziu à percepção de que os estudos realizados no magistério (hoje ensino normal) não davam conta de construir a prática educativa que o Currículo Básico¹ (1996) preceituava:

A aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina essa linguagem. Assim, só se compreende a aprendizagem na relação com o outro que já faz uso desse conhecimento. Nesse processo o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o ato de ler e escrever (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação, 1996 p. 33).

¹ Documento que norteava a ação docente da Secretaria Municipal da Educação.

Durante anos atuando como professora do curso de Graduação de Pedagogia no Centro Universitário Positivo (UNICENP) e Pedagoga da Rede Municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI José Lamartine C. O. Lyra (Bairro do Pinheirinho), Curitiba, amadureci a preocupação em relação à educação, refletindo em estudo que procuro espelhar no presente trabalho.

Ampliou-se o universo de estudo, não mais restrito a um grupo de crianças. Atuando como docente de futuros professores e pedagogos, o comprometimento é com a formação para a cidadania, o que implica necessariamente que o professor seja cidadão, e nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior “como instituições educativas são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes” (MASETTO, 1998, p.14). Assim, o curso de Pedagogia, a partir do momento que se propõe formar o educador, com o compromisso da construção de uma educação de qualidade, compromete-se também com a formação desse sujeito enquanto cidadão, agente construtor da história. Dessa idéia advém todo o crédito colocado nesta proposta de pesquisa: acreditar na formação superior, acreditar no compromisso e trabalho daquele professor (ou futuro professor) que busca no curso de Pedagogia um referencial para construir uma prática educativa que realmente forme para a cidadania, acreditando no potencial de aprendizagem de todas as pessoas, indistintamente. A graduação em Pedagogia foi um passo fundamental. A atuação enquanto professora alfabetizadora foi a motivação para tal passo, como também, para constantes buscas. E o crédito conferido a essas constatações é que possibilitaram a construção da presente proposta de

pesquisa. As incertezas trilharam essa construção, conduzindo a muitas evidências, sendo essa a primeira:

“Não me arrependo do que fui outrora, porque ainda o sou” (Fernando PESSOA)

3 APLICAÇÃO DA PESQUISA

3.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta sua ênfase na **pesquisa qualitativa**, pois considera que esta favorece a abrangência para analisar o problema dentro de um contexto global, permitindo evidenciar a multiplicidade de variantes que envolvem a formação docente nos Cursos de Pedagogia. Assenta-se também no fato de que:

A pesquisa qualitativa busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos. A preocupação dessa modalidade de pesquisa é, pois, “costurar” o captado de forma a que os fatos e fenômenos componham um todo relacional. Ainda pressupõe o questionamento dos fenômenos e sujeitos investigados (VEIGA, 2000, p. 164).

Pretende a presente pesquisa analisar a realidade de um grupo de alunos, futuros pedagogos, que já atuam ou pretendem atuar como docentes na Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Buscar então, refletir a respeito das expectativas desses docentes em relação à formação superior, como também, argumentar sobre a importância da formação Superior no Curso de Pedagogia, o qual deve ser privilegiado relativamente a outras modalidades de formação mais aligeiradas. Nesse sentido, a abordagem qualitativa oferece subsídios à intenção proposta, pois esta concebe que “a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só

podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas” (ALVES, 1991, p. 55).

Os valores, expectativas e preferências dos protagonistas da pesquisa, constituem-se também elementos privilegiados da pesquisa qualitativa, e a estes pressupostos, a presente pesquisa confere fundamental importância. Esses fundamentos foram muito relevantes para a opção por esta modalidade de pesquisa.

Pretende-se, também, utilizar a dialética como método de estudo para a pesquisa, pois esta concebe a educação “como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas (...); educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (GAMBOA, 1995 p. 104). E, de acordo com a concepção dialética de educação, que apresenta uma visão crítica do processo educativo, e também aponta possibilidades de transformação social, consubstancia-se a proposta da presente pesquisa.

O fato de se optar pela pesquisa qualitativa não exclui a importância que a quantidade, neste caso: a amostra: número de pessoas do mesmo sexo, número de pessoas e modalidade de Ensino Médio (...), exerceu sobre a pesquisa. Entende-se que qualidade e quantidade, neste contexto, são elementos interdependentes. Assim sendo, retratar a quantidade conduz a um aprofundamento do conhecimento sobre a realidade estudada.

Neste sentido, contribui TRIVIÑOS (1987, p. 67-68):

A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. Já sabemos que estas mudanças se realizam quando se rompem os limites da medida. Mas as mudanças qualitativas, por sua vez, produzem mudanças quantitativas. Por isso, expressamos que as mudanças quantitativas e qualitativas estão ligadas entre si, são interdependentes.

O cerne da presente proposta assenta-se em que as abordagens apresentadas não são excludentes, e pretende que uma ofereça subsídios para complementar a outra. Em diferentes momentos da pesquisa, essa afirmação encontra-se retratada. A pesquisa também exclui relações lineares de causa e efeito; está situada dentro de uma perspectiva de interação entre o pesquisador, o contexto a ser pesquisado e o campo específico da pesquisa.

3.2 A PESQUISA: O INSTRUMENTO

O primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário aberto com quatro alunas do 4º ano do curso de Pedagogia do UNICENP que já atuam como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Anexo 1).

O objetivo principal desse questionário realizado com as quatro alunas do último ano do curso de Pedagogia, foi coletar informações acerca dos conhecimentos, cuja aprendizagem as graduandas consideravam essenciais e necessários no curso de Pedagogia. Essas quatro alunas já atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; assim sendo, deveriam retratar os conhecimentos que as mesmas julgavam imprescindíveis para a atuação em sala de aula, enquanto professoras conscientes da ação de educar.

As contribuições das alunas possibilitaram a construção do segundo, e principal, instrumento de pesquisa: O Questionário (Anexo 2) o qual foi elaborado a partir dos dados significativos coletados na entrevista.

O **questionário** foi elaborado com perguntas abertas e fechadas. A ênfase foi dada às perguntas abertas, por isso estas são em maior quantidade. As perguntas privilegiaram os significados dados pelos protagonistas da pesquisa sobre a formação docente e o Curso de Pedagogia, pois somente assim, pode-se criar a possibilidade de abrir perspectivas para a análise e interpretação das idéias contidas nas respostas aos questionários.

Foram distribuídos 72 questionários com questões sobre: área de atuação, a modalidade de ensino que cursou antes de ingressar na graduação, a contribuição do curso de Pedagogia e a prática de trabalho, a contribuição do curso de Pedagogia no sentido de oferecer instrumentos teóricos para que o aluno possa aperfeiçoar sua prática de trabalho, a importância da formação superior para o docente, a formação do especialista nos cursos de Pedagogia, as mudanças que poderiam ser introduzidas no curso de Pedagogia, a formação do professor nos cursos de pedagogia, o conhecimento essencial ao Pedagogo, o papel do Pedagogo nas Escolas hoje, o grau de importância do curso de Magistério, a imposição legal à formação docente, a duração do curso de Pedagogia.

Os questionários foram aplicados às alunas do 2º ano de Pedagogia (turma 1999) e do 1º ano de Pedagogia (turma 2000).

O questionário foi composto de 17 perguntas, sendo que quatro dessas perguntas foram destinadas a coletar informações referentes a: sexo, idade, área de atuação e formação.

Durante a aplicação do questionário o entrevistador esteve presente para esclarecer dúvidas e tornar o ambiente o mais propício possível, no sentido de coletar o maior número de informações.

É importante salientar essa divisão, pois a turma do 2º ano já tem uma trajetória mais avançada em relação às leituras, estágios, debates... sendo assim, apresentam representações distintas em relação à turma do 1º ano, que está no início do curso, cujos componentes, muitas vezes, entrando em contato pela primeira vez com teorias, leituras e práticas educativas.

Os questionários respondidos receberam um número com o objetivo de dar uma identificação ao sujeito que o respondeu, como também, foram demarcados de acordo com as turmas pesquisadas: 1999/2000.

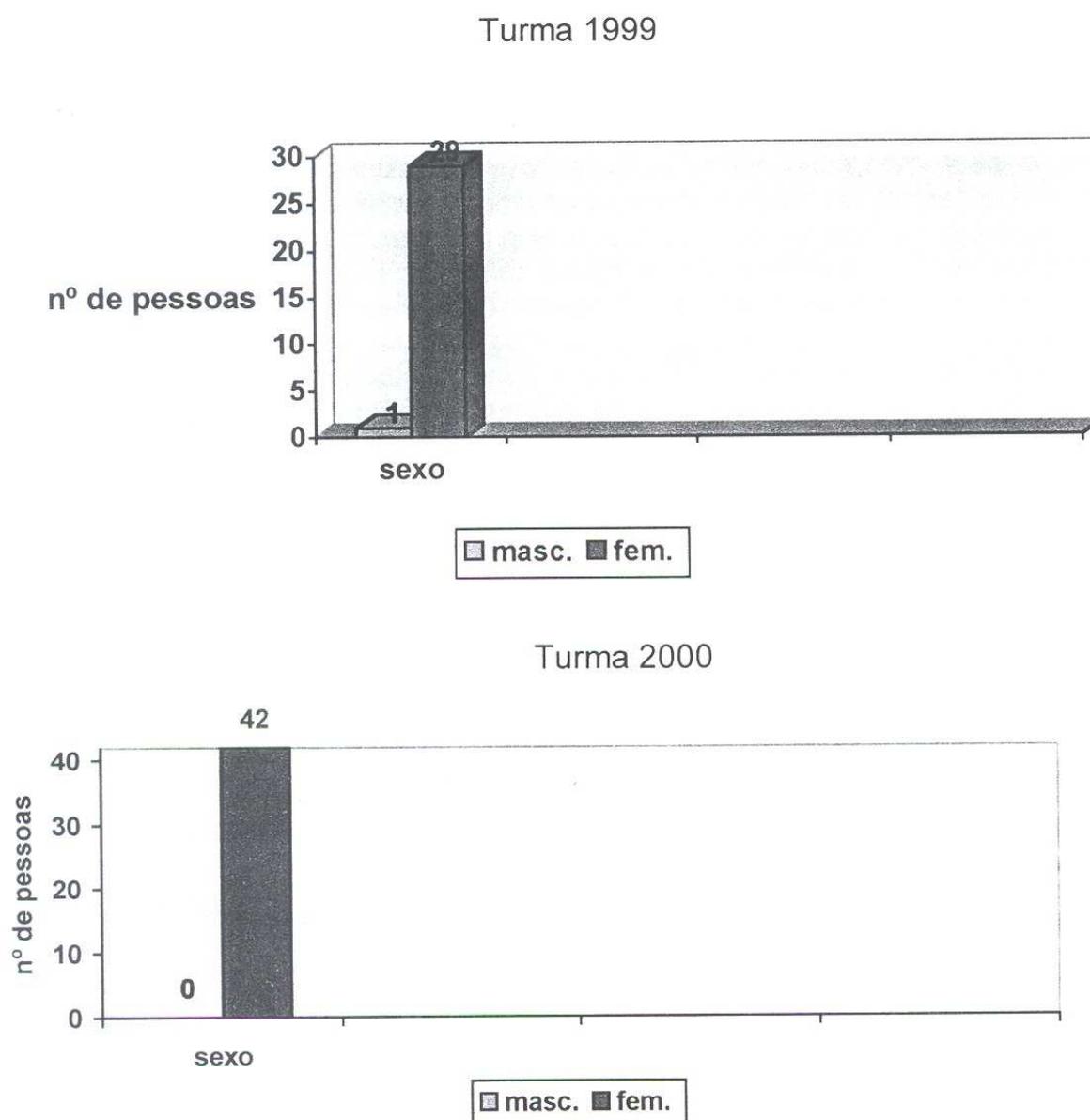
3.3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Consideramos importante apresentar os dados quantitativos coletados na pesquisa. Os dados serão apresentados em tabelas e comentados posteriormente à sua apresentação. Os dados quantitativos estão intimamente relacionados à abordagem qualitativa, metodologia na qual está ancorada a presente pesquisa.

TABELA 1 - NÚMERO DE SUJEITOS DA PESQUISA

TURMA	Nº DE PESSOAS
1999	30
2000	42

FIGURA 1 - SEXO A QUE PERTENCEM OS SUJEITOS DA PESQUISA



Os dados obtidos e evidenciados revelam-se muito importantes para direcionar o estudo que a presente pesquisa pretende traçar.

O fato que se percebe é que a grande (imensa) maioria dos alunos pertence ao sexo feminino. Essa relação de **gênero**, conduz a considerações que não podem ficar à margem de reflexões, pois são marcas importantes, visto que a pesquisa pretende analisar a formação docente do Curso de Pedagogia e essa

análise pretende acontecer contextualizada à história. Assim sendo, a história da docência, e a presença feminina no magistério são relações que pertencem ao passado e permanecem no presente, marcando, assim, a trajetória da construção da profissão docente. Argumenta acerca desse fato HYPÓLITO (1997):

O processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do professor do ensino primário. A docência elementar era exercida por homens, mas, a medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível em virtude de múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas” e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

Realizando uma crítica a essa idéia de vocação e sacerdócio intrinsecamente ligados à presença feminina no magistério, assenta-se a idéia de COLLINS, citada por VEIGA (1997, p. 101) que argumenta acerca dessa evidência: “As mulheres estão freqüentemente engajadas na produção e consumo da cultura, enquanto os homens se concentrariam no domínio da produção material e das relações de produção”.

ARROYO (2000, p. 11), aborda uma situação que confirma a presença feminina quase que unânime no Magistério:

Nos confrontos recentes entre professores, governantes e tropas de choque, nas avenidas e praças paulistanas, uma das primeiras damas comentou: **em realidade lá não tinha professores, se fossem educadores não teriam este comportamento.** Quando li a notícia e o comentário acabava de ler Adélia Prado. E as professoras, tantas que lá estavam carregando bandeiras e faixas e apanhando, não sendo reconhecidas como educadoras podem ter tido os mesmos sentimentos que Adélia Prado expressa sobre a condição mulher: quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vou carregar bandeira. Cargo muito pesado pra mulher, esta espécie ainda envergonhada.

O fato é que a bandeira e conquistas alçadas pelo magistério têm sido representadas pelas mulheres, em grande maioria. O próprio curso de Pedagogia

tem confirmado a presença do sexo feminino como uma característica. Essa foi uma evidência apresentada na pesquisa realizada.

TABELA 2 - IDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Turma 1999

QUANTIDADE DE PESSOAS	IDADE
1	19
4	20
3	21
3	22
3	23
1	24
4	25
1	26
1	27
2	28
1	31
1	32
1	33
1	42
1	43
1	45
1	51

TABELA 3 - IDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Turma 2000

QUANTIDADE DE PESSOAS	IDADE
1	17
2	18
1	19
5	20
1	21
6	22
6	23
4	24
3	25
3	26
1	27
1	28
1	29
1	30
1	33
1	35
1	38

As idades dos sujeitos da pesquisa, como se observa, não têm a marca de uma determinada faixa etária daqueles que estão cursando Pedagogia. No primeiro ano (turma 2.000) a idade varia de 17 a 38 anos. E na turma do segundo ano (turma 1999) a idade varia de 19 a 51 anos. Então, está concretizada a diversidade de sujeitos da pesquisa, o que aponta um aspecto muito positivo no sentido que “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2000, p. 54). Então, a interação de pessoas de diferentes idades, modos de vida, contexto social... garante também, ricas oportunidades de trocas, confrontos e crescimento.

As diferenças são elementos enriquecedores em qualquer contexto educativo, pois “integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades

plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica de aula e da instituição” (IBERNÒN, 2000, p. 83).

Ao confrontar o primeiro item da pesquisa (sexo) ao segundo item (idade), poder-se-ia concluir também, que a presença de mulheres, até com idade superior aos 40 anos, indica um fato muito comum na realidade brasileira: a mulher pela necessidade de integrar o mercado de trabalho e assumir responsabilidades familiares acaba deixando seus estudos para um plano posterior. Quando alcança maior autonomia financeira e um grau de independência maior em relação aos filhos, retorna aos estudos, um plano guardado por anos e anos em seus projetos de vida.

TABELA 4 - ÁREA DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Turma 1999

LOCAL DE TRABALHO	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA PARTICULAR	EMPRESA	NÃO TRABALHA
Quantidade de Pessoas	5	4	11	8	2

Turma 2000

LOCAL DE TRABALHO	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA PARTICULAR	EMPRESA	NÃO TRABALHA
Quantidade de Pessoas	3	3	19	12	5

Evidencia-se, nos quadros acima, o fato de que as pessoas que cursam Pedagogia já estão atuando como docentes, seja na rede pública ou na rede

particular de ensino. Poucas alunas não estão atuando na área do magistério: são as que não trabalham (9,7%), ou que trabalham na área empresarial.

Atente-se para o dado que aponta o percentual de 41,6 % dos(as) alunos(as) com atuação na Rede Particular de Ensino. Esse é um percentual significativo e conduz à reflexão sobre um fato que se tem tornado presente no atual contexto educacional brasileiro: a probabilidade de exploração do trabalho docente. Essa exploração, caracterizada pela contratação de docentes por centros de educação infantil, na condição de estagiários, com salários aviltantes e sobrecarga de trabalho, retira do docente a autonomia, e por vezes, impede que seu trabalho seja reflexivo e transformador. Considere-se que a profissionalização docente “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”, (GINSBURG, citado por NÓVOA, 1992, p. 23). Esta prática de exploração do trabalho docente, praticada por muitas escolas, conduz à negação do **Profissional Professor**.

Assim, consideramos, que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (...) as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas (NÓVOA, 1992, p. 24, 28).

TABELA 5 - MODALIDADE DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA, EM NÍVEL DO ENSINO MÉDIO

NÍVEL DE ENSINO				
	2º GRAU REGULAR	ENSINO TÉCNICO	MAGISTÉRIO	SUPLETIVO
TURMA 1999	5	4	19	2
TURMA 2000	15	5	21	-

A modalidade de ensino dos sujeitos da pesquisa está mais concentrada no antigo magistério: 55,5% dos alunos são advindos desse nível de ensino. Há também a presença de pessoas que cursaram o antigo 2º grau regular (27,7%), como também, até sujeitos que cursaram um 2º grau técnico, diferente da modalidade magistério (12,5%).

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa de campo lançou mão dos questionários (anexo 2) no intuito de possibilitar o conhecimento das representações que os alunos do UNICENP que atuam (ou já atuaram, ou até mesmo, pretendem atuar) como professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental apresentam em relação à busca da formação superior em Pedagogia.

As respostas apresentadas nos questionários aplicados às turmas de Pedagogia do UNICENP ano 1999 e 2000 constituem-se em representações; entende-se por esta terminologia: “As representações se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação” (MINAYO, 1995, p. 108).

Então, as representações manifestadas pelos alunos (protagonistas da pesquisa) retratadas no questionário aplicado, revelam as crenças, comportamentos, visão de mundo deste grupo de pessoas. É importante ressaltar que as representações são portadoras de interesses específicos, pois o grupo pesquisado, como qualquer outro agrupamento social, apresenta as marcas de sua história, de sua cultura. Como assevera FREIRE (2000, P. 40): **“mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos”**.

As representações, estas coletivas, trazidas pelas respostas aos questionários, é que conduziram à elaboração das **categorias de análise**.

Os 72 (setenta e dois) questionários respondidos pelos alunos do UNICENP, turma de 1999 e 2000, possibilitaram ao pesquisador saber o que os sujeitos pensam a respeito da formação superior em Pedagogia, bem como, a contribuição dessa formação à sua construção, enquanto docentes da Educação Infantil das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essas representações foram agrupadas de acordo com o tema que a pergunta enfocava, como também de acordo com a turma ,1999 ou 2000. Então, a partir da leitura, agrupamento, análise e reflexão dessas representações foi possível eleger as categorias mais significativas para esta pesquisa:

4.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

As contribuições obtidas pelas perguntas de números 8 e 11 do questionário (Anexo 2) conduziram à construção desta categoria de análise.

4.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A construção desta categoria de análise deu-se a partir das representações contidas nas perguntas de número 15 e 12 do questionário (Anexo 2).

4.3 A DIMENSÃO AFETIVA E HUMANA DO ATO EDUCATIVO

As representações contidas na pergunta número 13 do questionário (Anexo 2) é que permitiu a construção desta categoria de análise.

Estas categorias, “determinações abstratas, que conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. (WACHOWICZ. 1984, p. 26), representam as idéias do grupo pesquisado, e essas idéias são de extrema valia para a pesquisa. Como argumenta MORIN (1999, p. 29): “as idéias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas idéias e para elas”. Assim sendo, essas idéias articulam crenças, conceitos e teorias, que certamente, não são universais, mas sim, ligadas à realidade do contexto pesquisado, revelando-se em fatos sociais passíveis de análises e interpretações, que constituem os próximos capítulos da pesquisa.

5 ANÁLISES DAS CATEGORIAS

5.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

A Relação Teoria e Prática na formação docente no curso de Pedagogia esteve fortemente presente nas representações realizadas pelos protagonistas desta pesquisa. Muitos argumentos foram elaborados a partir dessa complicada e necessária questão.

5.1.1 Formação do Professor na Pedagogia

Ao indagar sobre: **Na sua opinião, todo professor deveria buscar uma formação superior no curso de Pedagogia?** Dentre as representações dos 72 sujeitos pesquisados (turma 1999/2000), optou-se por destacar as seguintes contribuições relativamente a, como determinados sujeitos apresentam a relação teoria e prática em suas representações:

- “Acredito que sim, pois mesmo os professores que já atuam há mais tempo na educação precisam buscar a teoria, pois estes acham que são os donos da verdade, porém para eles ainda pode faltar teoria, não basta só a prática” (sujeito 1, 1999).
- “Claro! Somente dessa forma o professor poderia se especializar melhor, unindo sua experiência prática à teoria”. (sujeito 8, 1999).

- “Sim, para se atualizar, aprender a relacionar teoria e realidade”. (sujeito 10, 1999).
- “Com certeza, minha pedagoga (*sic*) me chamou e disse que percebeu que mudei meu diálogo, a forma de me expressar, a participação em reuniões, a exposição de idéias, etc. Enfim, passei a entender melhor minha prática pedagógica”. (sujeito 8, 2000)

Esses depoimentos demonstram a inegável importância que o conhecimento traz à prática docente. E principalmente, quando se fala em formação de educadores a relação teoria e prática é

a abordagem privilegiada, para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhe aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de entender o que se move, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Referentemente ao que move a educação estão os conhecimentos que, no atual momento histórico, devem dar significado ao termo **teoria**. É, porém, relevante afirmar que esses conhecimentos não podem reduzir-se ao conhecimento científico, como apregoava o paradigma positivista, pois a realidade, hoje, se apresenta menos povoada de certezas. Hoje, vários são os componentes que integram a realidade, e com certeza, ela não se apresenta como uma aplicação de teorias científicas concretas.

Vivemos um momento histórico em que há a premência de superarmos as certezas que a ciência impôs, principalmente na educação, pois este modelo de teoria baseado em princípios verdadeiros, mais contribuiu para a exclusão do que para a autonomia e transformação. Boaventura SANTOS (2000, p. 84) apresenta na obra **“A Crítica da Razão Indolente”** a importância do conhecimento enquanto emancipação que se assume como um conhecimento compreensivo e

íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos, com prudência perante o mundo, que apesar de domesticado, nos mostra a cada dia a precariedade do sentido de nossa vida, por mais segura que esteja quanto à sobrevivência, sendo certo que para a esmagadora maioria da população mundial não o está.

E no sentido de superar o pragmatismo e a lógica do conhecimento visto sob uma visão linear, concebido pelo paradigma positivista, faz-se importante também afirmar o lugar da Pedagogia “enquanto ciência e. como qualquer ciência, tem a tarefa de auto encontrar-se (significar-se), mas enquanto *ciência prática* tem o seu significado na prática. Na prática – já que tem o seu papel de *orientar a práxis*” (PIMENTA, 1998, p. 54).

Assim, Pedagogia enquanto ciência, que não concebe o processo educativo em partes, mas superando subjetividades, tem o seu objeto de estudo constituído “o campo da Pedagogia (ciência da educação), no caso da educação escolar, é o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional” (PIMENTA, 1998, p. 54).

E o exercício da ciência (Pedagogia) , não reside na simples compreensão de seu objeto de estudo, mas também, em propostas de aperfeiçoamento da práxis educativa, no sentido de contribuir para o “processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história” (SCHMIED, citado por PIMENTA, 1998, p. 55).

Essas reflexões conduzem à premência no sentido da superação do paradigma positivista onde o conhecimento estava mais assentado na importância em conferir poder àquele que o possuía, do que necessariamente, transformar o sujeito em um homem ou uma mulher mais solidária. Concebe-se aqui como

sujeito solidário àquele que entende que “conhecer é reconhecer, elevar o outro, na condição de sujeito” (Boaventura SANTOS, 2000, p.30), para superar assim o modelo de educação que absolutiza o conhecimento e conduz a conformismos.

VEIGA e FONSECA (2000), apresentam uma grande contribuição no sentido da superação das ciências, que conduz às certezas e ausência de autocrítica, argumentando que a ciência emergente aproxima-se do senso comum, em que o conhecimento prático convive com a intenção, propondo então, a desdogmatização da ciência, neutralizando o fetichismo do conhecimento científico.

Como argumentam as autoras, o poder milagroso conferido às ciências, tornou-a pura expressão da racionalidade, e essa converteu a teoria educacional em um grande repertório de conhecimentos, não aberto às críticas. Os possuidores da referida teoria, são tidos como ilustres, os pensadores da educação. Este modelo de **teoria**, julga ser a prática educativa uma ação condicionante de suas orientações.

Como consequência dessa concepção de teoria, a formação de professores se apresenta reduzida a um conjunto de princípios, normas e técnicas pedagógicas que o professor precisa aprender a dominar durante sua formação. “Essa postura relacionava-se ao pressuposto de que a fundamentação teórica antecedia à prática, visando sua aplicação linear. A prática ia perdendo seu sentido de práxis (unicidade da teoria – prática), tornando-se mero fazer” (VEIGA, 1999, p. 176).

Essa relação apresenta-se como marca de muitos modelos de formação de professores que privilegiam os estudos teóricos aos práticos e tal “provoca um divisor de águas entre disciplinas de formação geral e especial e coloca, por

exemplo, o estágio curricular como prática por excelência, que viria culminar no final do curso como um coroamento dos estudos teóricos anteriores”. (BRZEZINSKI, 1998, p. 168).

A consequência dessa concepção de formação docente foi a grande crítica à teoria, nos argumentos de que seus conteúdos apresentam-se distanciados da realidade, inadequados à tarefa profissional, e conseqüentemente, incongruentes à prática docente. E esses argumentos, desprovidos do senso crítico, conduzem a críticas que objetivam deslegitimar a importância da dimensão da teoria à educação.

Um perigo muito grande deste modelo de ciência: teoria, e conseqüentemente, a formação docente que gerou foi o apelo ao pragmatismo, refletido no discurso à apreciação na distância entre o ideal e o possível, realizando uma ingênua avaliação de que “a teoria e seus seguidores são vistos como se a prática existente tivesse o poder de definir a prática possível”. (SACRISTÁN, 1999, p. 23). E contra essa tão perversa concepção em relação à articulação teoria e prática defende FREIRE (1998, p. 45): “A minha tese é a seguinte: nunca se precisou tanto como hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de **a unidade dialética contraditória** entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”

Um dos elementos que conduz a essa dicotomia da relação teoria prática na formação do professor, é com certeza a forma como os currículos estão organizados, em disciplinas estanques. Essa disciplinarização tende a conduzir a conhecimentos estanques, menos reflexivo e pouco relacional.

VEIGA (1999) denuncia essa disciplinarização curricular que conduz à preparação do professor fragmentado, que realizava seu processo formativo de maneira parcelada e por acréscimo.

A organização curricular pautada em um agregado de disciplinas tem-se constituído um grande desafio na busca da superação dessas enquanto elementos estanques e desarticulados.

Hoje, muitos modelos de formação docente, voltados à qualidade da educação, têm proposto práticas pedagógicas mais inovadoras no sentido de superar os efeitos que a disciplinarização causa à visão de totalidade, bem como, à articulação dialética entre teoria e prática. Ilustrando tal aspecto, aponto que na pergunta número 11 do questionário, apresentava-se a seguinte questão:

5.1.2 Mudanças no Curso de Pedagogia

Na questão: **Você gostaria que fossem introduzidas mudanças no curso de Pedagogia? Em que aspectos?** Foram selecionadas, dentre as representações dos 72 protagonistas da pesquisa, as seguintes:

- “Gostaria que as aulas fossem cada vez mais direcionadas à prática. Há matérias que não consigo relacionar com a realidade, considero muito importante também um estudo mais aprofundado quanto à fisiologia (sic) dos indivíduos”. (sujeito 7, 1999).
- “Sim, ter mais aulas práticas” (sujeito 23, 1999).
- “Mudanças que trouxessem maior proximidade com a realidade da prática educacional”. (sujeito 2, 2000).
- “Sim, menos teoria, trazer mais prática para o curso”. (sujeito 32, 2000).

A busca em relação à articulação teoria – prática é uma necessidade que se apresenta como marca nos cursos de graduação, principalmente em Pedagogia, onde a grande maioria dos alunos traz para a sala de aula suas experiências enquanto agente que já exerce a ação educativa.

Os investimentos e expectativas gerados em torno da superação da disciplinarização, hoje têm sido uma das principais questões presentes nas propostas de formação de professores nos cursos de Pedagogia. O próprio **Ministério da Educação aborda no Documento Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior apresenta:**

nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor (2000, p. 39).

A busca parece ser realmente no avanço, no sentido de ir além da visão tradicional que priorizava apenas a transmissão quantitativa do conhecimento e conduzir o olhar para a possibilidade de se aprender “a conhecer, a fazer, a viver com os outros, a ser humano, a potencializar o que se pode vir a ser” (PERRENOUD, 1993, p. 101).

E o currículo de formação docente voltado à idéia de totalidade do professor, deve refletir a expressão dessa visão indissolúvel entre Teoria e Prática, deixando assim de ser um agregado de disciplinas. Essa postura pode garantir ao professor o **saber fazer e saber sobre o fazer**. E sobre essa afirmação SACRISTÁN (1999), realiza uma analogia interessante que conduz à

seguinte reflexão: **“Se quiseres conhecer uma pessoa, não lhe perguntes o que pensa, mas o que ama”** (SANTO AGOSTINHO).

Na educação, esta dimensão é essencial, porque, tratando-se de realizar ações que podem ter orientações diversas e podem servir a projetos distintos o essencial não é perguntar-se **como fazer**, mas o **que fazer**, entre o que é possível e desejável fazer, isto é, antes de colocar em funcionamento uma prática, deve-se propor por que queremos realizar “uma” determinada ação e não outra. (SACRISTÁN. 1999, p. 37).

Essa ação entre fazer e saber fazer se dá de forma fundamental e marcante nos currículos de formação docente que procuram voltar suas propostas para além do pragmatismo. E assim “um programa pluridisciplinar implica aceitar a legitimidade das disciplinas, não tanto no sentido epistemológico, mas no sentido contextual, isto é, elas aí estão e são ‘vivas’ como legítimas por aqueles que nelas se inscrevem” (AMARAL, 2000, p. 141).

Então, o fato de a organização curricular estar pautada em disciplinas não exclui a possibilidade de apropriação significativa dos conhecimentos teóricos e práticos como núcleo articulador da formação docente. A busca neste sentido pressupõe, é claro, um trabalho coletivo e aceitação de diversidades metodológicas.

Não se pode afirmar com certeza que esta ou aquela opção em termos de organização curricular seria a mais indicada para a formação de professores. Mas os indicativos da pesquisa e interdisciplinaridade orientam para uma formação de docentes com preparo teórico e prático que conduzam para além do conhecimento enquanto expressão de poder e determinismos.

Neste sentido compartilha-se do referencial proposto por, VEIGA (1999):

Um programa de formação deve ter como referência a realidade em sua complexidade em suas contradições, devendo a prática pedagógica permitir a efetivação das relações

sujeito – objeto – trabalho. Deve, além disso, propiciar uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento em sua relação com contexto social mais amplo.

Outro impasse que, por vezes, também acontece na relação teoria – prática na formação docente é o fato de o futuro pedagogo não se dar conta de que o referencial teórico necessariamente passa por um processo de reconstrução, pois a relação teoria prática, “não é uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se parte da prática à teoria e outras, desta à prática” (VASQUEZ, citado por VEIGA, 1997, p. 67). O processo de reconstrução teórico conduz à percepção de que a teoria não se constitui em um “receituário” que se encaixa direitinho na prática, mas sim, que esta é uma relação dialética, e que teoria, não confrontada a prática, torna-se esvaziada de conteúdo social.

Enfim, o currículo do curso de formação docente voltado à formação integral do professor, deve refletir a expressão dessa visão indissolúvel Teoria e Prática, superando a disciplinarização. A prática pedagógica deve ser entendida na relação dialética entre o conhecimento e a ação, o saber fazer e o saber sobre o fazer, “com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação (...) cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

“O curso de Pedagogia mostrou-me o valor do conhecimento, hoje posso ver a relevância do meu trabalho e a quanto ele é grandioso. Percebi a importância do que faço e a oportunidade de fazer muitas coisas em prol da sociedade”. (sujeito 22, turma 2000)

Na crença de que seria ingênuo acreditar que apenas a formação docente de qualidade pode ser o principal elemento para modificar o quadro em que está

inserida a educação, hoje, mas, ainda assim confiante na possibilidade de que uma formação docente ancorada nos princípios de formação integral, seria um motor para profundas e significativas mudanças no campo da educação, concluiu a idéia da importância e relevância da articulação entre Teoria e Prática nos Currículos dos cursos de Pedagogia que se proponham a formar professores enquanto **profissionais** críticos e reflexivos.

5.2 PROFISSÃO DOCENTE

A construção do docente enquanto um **profissional** da educação tem sido tema presente em congressos, encontros e produções de educadores. Esse movimento em prol da profissionalização traz impressas as marcas da politização dos professores, que hoje, já têm um discurso muito mais argumentativo em torno dos saberes necessários à educação, lutando contra as posturas amadorísticas ainda presentes no atual contexto educacional.

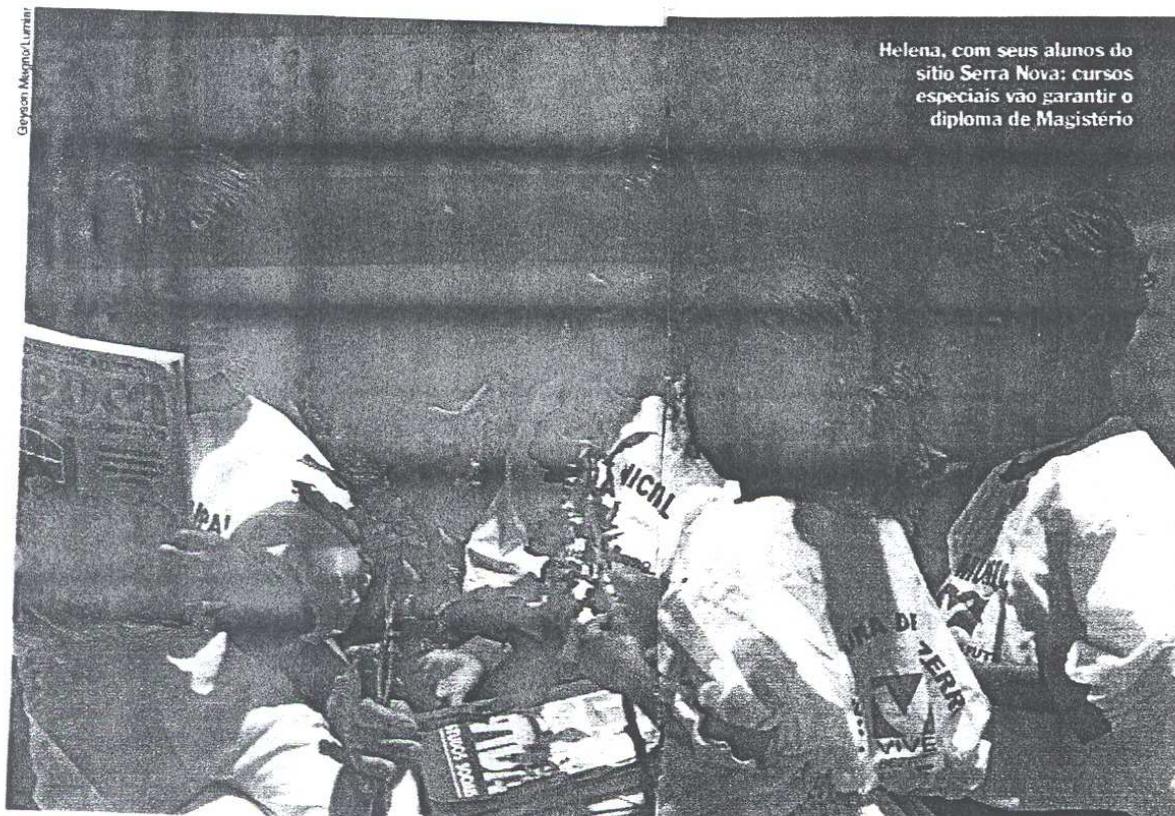
MACHADO (2000, p. 46-47), argumenta que **profissão** é mais que uma ocupação e apresenta três características fundamentais à profissão:

- **Competência específica:** em alguma área do conhecimento, incorporada usualmente pela educação formal, quase sempre de nível superior;
- **Autonomia relativa:** baseada em padrões de auto – regulação construídos em sintonia com valores permanentes socialmente acordados;
- **Comprometimento pessoal:** de cada praticante com os projetos coletivos, situando as ações profissionais no horizonte do bem comum, bem além do mero interesse pessoal ou de grupos organizados.

Entendendo que esse processo de construção é um processo histórico, as dimensões apresentadas por MACHADO (2000) vêm contrapor as relações que por muito tempo permearam a ação docente, como: a falta de preparo, e até, formação específica para o exercício do magistério. A mídia, ainda hoje, veicula,

muitas vezes, uma figura de professor(a) com uma imagem dócil, quase que iletrado, atuando na área da alfabetização.

Contribui, ilustrando essa assertiva a reportagem da revista do Professor: *Nova Escola* (v.15, n. 13, mar. 2000).



Programas de formação específicos para leigos

A professora pernambucana Helena Maria Alves da Silva, de 45 anos, está fora de toda essa discussão em torno da criação do curso superior específico para o Magistério e da habilitação para o de Pedagogia. Ela só cursou até a 4ª série e faz parte dos 5% de professores brasileiros do Ensino Fundamental considerados leigos – aqueles que não chegaram sequer a concluir a Educação Básica.

O problema, nesse caso, é um pouco diferente. A LDB estabelece que até 2001 todos os docentes do país precisam ter o diploma do Ensino Normal Médio.

Para eles, o governo criou um programa específico: o Proformação – cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, principalmente nas zonas rurais.

Em Pernambuco, o curso tem quatro módulos de um semestre cada um. “O professor recebe aulas intensivas durante quinze dias no início de cada módulo. Depois, durante todo o semestre, é

orientado por um tutor e participa de reuniões pedagógicas”, afirma Arlindo Cavalcanti de Queiroz, coordenador de apoio à educação municipal do Estado. No final desses dois anos a pessoa conquista o diploma equivalente ao Normal Médio.

Para os profissionais que nem chegaram a terminar o Ensino Fundamental, será oferecido um reforço, por meio de um programa de educação a distância.

“Meu sonho sempre foi ter o diploma de Magistério. O curso vai me dar essa oportunidade”, diz Helena, que dá aulas há 23 anos na escola rural do sítio Serra Nova, no município de Bezerros, a 100 quilômetros do Recife. A cada ano, cerca de cinquenta crianças são alfabetizadas por ela.

“É uma satisfação muito grande saber que elas aprendem comigo. Tenho alunos que já fizeram faculdade e até viraram professores.”

A **competência específica** é âncora na qual fundamenta-se a presente pesquisa, pois defende a formação do professor no curso Superior de Pedagogia, contrapondo-se à idéia de formação docente alheia à Instituição de Ensino Superior. Entendo, que modelos de formação à margem da pesquisa e extensão, visam uma formação “compensatória” e não integral com vistas à formação para o Profissional Docente.

5.2.1 Formação para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Na proposição: **O curso de magistério é suficiente para o professor atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental?**

Comente. Foram selecionadas as contribuições:

- “Não, na minha visão só o magistério não dá conta de tudo o que se precisa saber para poder dar aulas”. (sujeito 3, 1999);
- “Não. A formação superior oferece um saber mais aprofundado”. (sujeito 17, 1999);
- “Não. O magistério não dá o embasamento teórico e prático para formar o profissional”. (sujeito 14, 2000);
- “Hoje em dia não! as exigências estão muito além do magistério, pois trabalhar com criança, a cada dia, está mais preocupante”. (sujeito 38, 2000).

As representações dos alunos revelam a necessidade da formação superior para a construção do profissional comprometido e autônomo.

A autonomia consiste na base do trabalho do professor enquanto um intelectual. Essa autonomia é, no entanto, muitas vezes, negadas por Políticas Educacionais. Vemos um reflexo dessa negação de autonomia nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (P.C.N^s), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (1988). Tais documentos refletem as concepções das diferentes áreas do conhecimento desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, mas a elaboração desses documentos não envolveu efetivamente os professores. Onde,

pois, a autonomia, se, na construção de políticas educacionais tentam expropriar o professor da tarefa de pensar o ato educativo? Essa falta de participação não apenas nega, mas também tenta retirar a **autonomia** tão necessária ao docente enquanto profissional da educação. NÓVOA (1992, p. 28), argumenta que “os professores têm de se assumir como produtores da **sua** profissão. Sabemos, porém, que hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

O ensinar, durante muito tempo, ficou marcado pela idéia de doação, sacerdócio, negando assim, a dimensão intelectual do ato educativo. O descaso em relação à importância do trabalho do docente acarretou sérias conseqüências à construção do professor como um profissional da educação. A lógica capitalista, expressa pelas divisões e distinções entre o fazer e o pensar na escola, revelam as marcas ideológicas que têm na figura do professor um executor, baseado no modelo do professor que se doa, uma imagem de professor ligado ao “apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos” (NÓVOA, 1992, p.16). A lógica da **execução** retira a dimensão intencional e política da educação, conduzindo assim, a proletarização do magistério, que segundo VEIGA (1997, p. 49), considera dessa maneira os professores como semiprofissionais, com funções organizativas. Tal caracteriza o modelo tecnocrático na educação e reforça modificações no trabalho dos professores, enfatizando a desqualificação; cada vez mais os docentes são excluídos do momento de concepção de seu trabalho, tendo reduzidos as possibilidades de controle sobre as suas próprias decisões, que acabam sendo tomadas pelos chamados **especialistas**.

Essa lógica apontada por VEIGA (1997) denuncia a tendência da divisão do trabalho escolar, divisão esta que não promove a autonomia, muito pelo contrário, só conduz à alienação. A divisão/fragmentação do trabalho na Escola, é uma lógica do mercado, marcada pelo regime capitalista e transposta das empresas (mercado) para a Escola, e infelizmente, por muitos educadores apreciada e tornada modelo de adesão.

Como ilustra reportagem da FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno “Mais!”, de 11 de fev. de 2001:

Professores são vistos por **Burocratas da Educação** como “desmancha – prazeres”. Por toda a parte as matérias letivas são programadas pelos burocratas da educação para servir de foco a **jovens empresários**. Classes inteiras já se exercitam em cursos preparatórios de constituição de empresas, valor de ações e movimentos de mercado. Segundo o modelo das “firmas escolares”. (...) na cidade de Berlim, intitulada **Espírito Empresarial – Um ensino** aos alunos cumpria fundar autênticas microempresas e aprender a pensar em função dos lucros. (...) Toda criança que não conseguir acompanhar o pensamento mercantil deve se sentir mal. Nos Estados Unidos, cursos foram criados na escola primária sob o lema **crianças aprendem capitalismo**, nos quais meninos de sete a dez anos enfiam na cabeça regras de compra e venda de ações (...) se é possível privatizar prisões, por que não o ensino público? O exemplo é dado por empresários, como o norte – americano David Henry, que quer administrar jardins-de-infância como uma rede de fast-food e levá-los à bolsa (...) será que podem me dizer qual o interesse pedagógico de semelhante jogo? Se nele aprendemos que importa somente o que traz dinheiro, queiram por favor responder a esta pergunta: somos obrigados, por dever de ofício, a ministrar as aulas? Será também esse colégio outro cemitério da cultura? (KURZ, 2001, p. 15).

Os questionamentos suscitados pelo autor nos conduzem mais a evidências do que a dúvidas propriamente ditas. A análise do momento social nos leva a reflexões a respeito do efeito malévolos criado pelo capitalismo à educação, pois se a educação está pautada em objetivos contrários à formação – emancipação, então esta não é formação – está voltada sim à alienação: formar para o mercado (consumo).

E os educadores, enquanto profissionais da educação, têm o **comprometimento pessoal** com uma educação pela inclusão social e cultural e

elucidando e propondo alternativas de superação aos modelos impostos pelo capitalismo. E uma proposta de superação é o desafio que propõe SANTOS (2000, p. 32-33):

Este desafio pode formular-se assim: da acção conformista a acção rebelde. (...) a sociedade capitalista afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas. (...) Nestas condições, a acção conformista passa facilmente por acção rebelde. E, concomitantemente, a acção rebelde parece tão fácil que se transforma num modo de conformismo alternativo. É neste contexto que a teoria crítica pós-moderna procura reconstruir a idéia e a prática da transformação social emancipatória. As especificações das formas de socialização de educação e de trabalho que promovam subjetividades rebeldes ou, ao contrário, subjetividades conformistas é a tarefa primordial à inquirição crítica pós-moderna.

O conhecimento, como argumenta o autor, tem como pressuposto o não conformismo, e tem a capacidade de produzir transformação e exercer movimentos contrários ao “conhecimento regulação” que tenta a todo o momento superar e dominar o conhecimento emancipação.

A discussão, no que se refere às características propostas por MACHADO (2000): **competência específica, autonomia relativa e comprometimento pessoal** não se esgota nas presentes considerações, mas fornece ricos instrumentais para compreender que para ser um **profissional**, o professor necessita muito mais que o domínio específico da matéria que leciona.

VEIGA (1998) de acordo com KINCHELOE (1997) apresenta quatro paradigmas de formação de profissionais no final do século XX:

- **A perspectiva behaviorista:** a formação visa a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino. Os professores são formados para se transformarem em funcionários não reflexivos do Estado, burocratas e submissos, ou seja, preparados para atividade instrumental.
- **O paradigma personalístico:** privilegia a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades. A formação de profissionais da educação gira em torno do desenvolvimento pessoal.

- **O paradigma de artesanato tradicional:** considera os professores como artesãos semiprofissionais, que desenvolvem competência por meio da experiência.
- **A formação profissional orientada para a pesquisa:** tem por base a idéia de que a formação do professor é inerentemente política, rejeitando, portanto, a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as existentes.
- A formação é bem mais do que uma atividade de execução: a formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor. (p. 77-78)

O paradigma ancorado na Pesquisa está voltado à construção do professor, um profissional da educação. “Os profissionais pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e saibam problematizar sua prática pedagógica, a escola e a sociedade” (VEIGA, 1998, p.79).

A formação voltada para a Pesquisa não concebe o seu processo em partes (fragmentada), problematiza a prática docente realizando as idas e vindas entre pensamento teórico e ação. enxerga a prática docente como uma prática ativa e interativa, pautada na idéia da possibilidade. Então, visa a formação de intelectuais, entendendo e afirmando a dimensão política do ato educativo, negando as idéias voltadas ao conformismo e alienação, sem pensamentos simplistas e românticos de escola e de homem; entende que todo projeto educativo, sempre, está carregado de interesses que estão ou contra ou a favor de modelos sociais ideológicos.

5.2.2 Formação Docente

Na indagação: **Você considera essencial a formação do professor nos cursos de Pedagogia?** As Contribuições que se destacaram:

- “Sim. O curso de Pedagogia nos auxilia e nos dá a formação necessária para saber pesquisar. É claro que não aprendemos tudo em quatro anos. Por isso devemos saber pesquisar, para procurarmos o conhecimento que precisamos nos desafios da prática” (sujeito 7, 1999).
- “Sim. Não se pode atuar na educação tendo como base o senso comum. É preciso saber pesquisar!” (sujeito 19, 2000).

As representações dos alunos do Curso de Pedagogia reiteram a fundamental importância do princípio educativo da presente pesquisa, que concebe a aprendizagem de forma significativa, vendo o **Professor “não como aquele que dá aula, mas como quem sabe fazer o aluno aprender.** Metodologias básicas da aprendizagem parecem ser pesquisa e elaboração própria, não processos instrucionais de treinamento. Professor como profissional da aprendizagem, não do ensino, pode significar guinada na teoria e na prática da educação” (DEMO, 2000, p. 58).

A formação docente pautada na pesquisa, conectada à profissionalização docente precisa também, superar os dualismos privilegiados pela ciência (teoria) pautada nas verdades absolutas, como assevera Boaventura SANTOS (2000, p. 87):

Para além de ocidental e capitalista, a ciência moderna é sexista. O binômio cultura/natureza pertence a longa família de dualismos em que podemos distinguir, entre outros, abstrato/concreto, espírito/corpo, sujeito/objeto, ideal/real.

Todos estes dualismos são sexistas na medida em que, em cada um deles, o primeiro pólo é considerado dominante, sendo ao mesmo tempo associado com o masculino.

Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior devem-se constituir “lócus” privilegiado na constante busca da superação dos antagonismos apontados por Boaventura SANTOS, procurando assim, ampliar significativamente suas responsabilidades “para a constituição de identidades profissionais que integrem conhecimentos, competências e valores capazes de permitir o exercício da docência.” (VEIGA, 1999, p.184)

O fato é que a construção do **profissionalismo** docente é um processo que se vem construindo, através dos esforços, lutas e reivindicações da categoria do Magistério; a palavra **categoria** aqui colocada refere-se à idéia que ARROYO (2000, p. 14) estabelece quando diz que

o magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. Usamos entre nós o termo categoria, magistério, a categoria do magistério, a categoria em greve, a categoria injustiçada. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação.

A história do Magistério é a própria história das conquistas, pois apesar do descaso das políticas educacionais e salariais, a **Categoria Magistério**, luta contra políticas de desmobilização da própria educação, luta por uma sociedade mais solidária, por melhores condições de trabalho e salários, e principalmente, por uma educação de qualidade. Embora se compreenda que todas essas “lutas” em prol da transformação e contra o conformismo não dependem só dos profissionais da educação para uma real efetivação, no entanto, esta tem sido uma das categorias profissionais mais ativas no que diz respeito à importância da participação social. Estes profissionais, nas últimas décadas, vêm intensificando

cada vez mais a sua participação e consciência política, exercendo se não o movimento de mudança, pelo menos, o dever da crítica e exigências. Na certeza de que a profissionalização docente não é, nem nunca foi, conferida ao professor, mas sim conquistada, sem posições ingênuas, mas sempre otimistas em relação às conquistas para educação, **o profissional professor**, tem procurado redefinir seu papel na sociedade, e para esta redefinição não pode – como os detentores do poder – lançar mão de decretos, mas pode, com o tem feito, no exercício de um trabalho com compromisso, pelo qual tem-se distanciado cada vez mais da figura dócil e missionária que ainda insiste em estar presente na história do Magistério, para redesenhar o seu perfil, mostrando-se como o profissional consciente, transformador e empreendedor de uma nova realidade social.

A presente pesquisa relaciona a formação docente e a sua fundamental importância na construção do profissional professor que “precisa ter competência para ser autônomo na produção de seus conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas idéias, ser perspicaz, ativo e envolvente” (BEHRENS, 1998, p. 67). Compreende, embora, que a formação inicial não pode, por si só criar ou modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores.

5.3 A DIMENSÃO HUMANA E AFETIVA DO ATO EDUCATIVO

A formação de professores além dos aspectos fundamentais quanto à profissionalização, não pode deixar de considerar a dimensão afetiva do ato educativo, ou seja, a importância dos valores, a solidariedade: a superação da visão de sujeito enquanto objeto. Não podemos deixar de refletir que “vivemos numa sociedade paradoxal, a afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais dominantes tornam impossível a realização desses valores” (SANTOS, 2000, p. 32). E esta construção não é apenas um acréscimo no processo de formação, mas sim, base de fundamental importância, que se dá pelo convívio com a diversidade, o respeito e promoção da autonomia, alicerçados em conhecimentos crítico e contextualizado.

5.3.1 Conhecimentos essenciais ao Pedagogo

Os resultados da pesquisa com os graduandos do curso de pedagogia, apontam para a importância desse aspecto na vida profissional do educador. A proposição do questionamento **“Qual o tipo de conhecimento que você considera essencial ao pedagogo?”**, permitiu eleger relevantes manifestações:

- “Todo o conhecimento que é passado no curso é essencial, mas considero de maior importância àqueles que estão relacionados com a área humana” (sujeito 19, 1999).
- “O relacionamento humano. Como se relacionar, bem e com afeto com meus alunos” (sujeito 26, 1999).

- “Todo conhecimento relacionado à criança, principalmente os afetivos” (sujeito 1, 2000).
- “O conhecimento amplo, que gera um verdadeiro diálogo entre o professor e o aluno” (sujeito 8, 2000).

As representações dos alunos relevam sobressaltar o quanto a dimensão afetiva do ato de ensinar permeia os caminhos do educador, além de visões simplistas, mas sim, instrumentalizadoras do ato de ensinar. Como muito bem acentua ARROYO (2000, p. 148):

Para uma visão instrumentalizadora do ato de ensinar o prazer de educar e educar-se, de saber e saborear o conhecimento sempre será uma ameaça. Nunca poderá ser solto. Não há lugar para o sentimento, nem para a emoção. É o grande mal-estar da nossa cultura e da nossa civilização, que tão bem incorporou nossa pedagogia escolar. Em nome de transmitir o conhecimento o gradeamos e disciplinamos, em nome de educar, socializar, controlamos as pulsações, e o prazer, a imaginação, o sentimento, e a memória, o corpo, e a sexualidade, a diversidade. Por que se enraizou tanto na pedagogia escolar esse mal-estar inerente a nossa civilização?

Nota-se no futuro pedagogo que o fato de haver a possibilidade mais ampla de trabalhar com os sentimentos em sua área de atuação é um dos motivos que o leva a procurar o curso de pedagogia. Sem descurar da importância de também instrumentalizar o educando para que encontre a possibilidade de crescer pela apropriação do conhecimento, está presente no aluno do curso de pedagogia – considerando-se o universo estudado – a compreensão de que a aprendizagem prazerosa (e isto temos constatado também em nossa prática educativa) é possível, ainda que, como diz ARROYO (2000, p. 148):

as normas escolares, os tempos e espaços, o trabalho e até o conhecimento disciplinado tornam restritas as possibilidades de prazer, não porque a ação educativa não possa ser prazerosa, mas porque o enquadramento disciplinar e normativo afoga o sonho de cada mestre e educando. Afeta até o prazer de

degustar, de saborear a sabedoria, o conhecimento e a cultura, como se degustar um bom vinho. Inovar é tentar driblar esses controles do próprio prazer de educar e educar-se. O prazer de ser pedagogos, sair de mãos dadas com as novas gerações e inventar a hora, ter o prazer de vivenciar experiências juntos.

Quando tudo está pré-definido, que graça tem ser pedagogo? Como conduzir a infância por novos caminhos se as normas nos acorrentam?

A Escola se nos revela por vezes, extremamente pautada em normas, disciplinas, negligenciando a importância do diálogo, das interações, que com certeza, também conduzem ao conhecimento como assevera FREIRE (2000, p. 33):

“Uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser”.

Uma aprendizagem mais qualitativa, envolve necessariamente os aspectos afetivos e emocionais, mesmo porque, esses aspectos são desencadeadores de uma motivação e conduzem à vontade de aprender, “no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável ao mundo da afetividade” (MORIN, 2000, p. 20).

E nesta relação indissociável entre intelecto e afeto, não podemos nos esquecer dos males causados pela escola tradicional, inspirada pelo paradigma positivista, que concebia o ato educativo, como uma relação de autoridade suprema do professor, que de certa forma negava que esta relação, que era e ainda é, uma relação interativa de troca não só de conhecimentos, mas também de afeto. Neste sentido, contribui um depoimento de Guimarães Rosa, quando retrata a sua infância:

Não gosto de falar da infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, estragando os prazeres.

Recordando o tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmos os mais queridos, ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada (CARMO, 2000, p. 63-64).

O rigor com o conhecimento, não implica necessariamente atitudes “policiais” como retrata Guimarães Rosa ao recordar seu tempo de criança; como professores, percebemos o entusiasmo com o qual as crianças entram na escola, a expectativa que apresentam em relação à professora, aos colegas ... e nem sempre, esse encanto persiste, parece a escola arrefecer a alegria com a qual a criança tinha laços nos seus primeiros contatos. Privilegia o conhecimento teórico, deixando às vezes a vida para o “recreio”, ou além dos muros; não podemos deixar de ressaltar que “a educação não é somente uma teoria, nem somente uma prática, mas é ação (...) Pois a vida é dialética, porque é movimento, e movimento contraditório: não corre numa só direção. Na educação como na vida, o círculo não é redondo e o tempo não morre” (WACHOWICZ, 1998, p. 12).

O conhecimento é a mola mestra, mas para acontecer de forma significativa precisa de vida. Então, sentimentos, afetividade e imaginário têm que aparecer nos currículos, para que se forme por inteiro, não pela metade. “Tornou-se muito difícil continuar afirmando que a relação essencial da educação seria apenas o conhecimento, já que o ser humano integral desborda acentuadamente tal horizonte” (DEMO, 2000, p. 34).

Urge que os professores aprendam também a administrar esta tensão dialética entre intelecto afeto, nutrindo a educação com ingredientes sem os quais ela não se efetiva de forma crítica e humana. A utopia, seria um desses fundamentais ingredientes, utopia entendida como “um realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exato lugar e tempo em que se entra” (SANTOS, 2000, p. 36).

E para tanto, é fundamental que todo professor, futuro professor, acredite no potencial de seus alunos, na sua capacidade de aprender; educar nos princípios da liberdade, da participação e do compromisso, e que estes princípios constituam-se em um projeto, não individual, mas sim, essencialmente compartilhado, pois como acentua MORIN (2000, p. 39): “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de certa forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue”.

Não é difícil compreendermos a importância dessa dimensão humana do ato de ensinar, quando olhamos para nossa própria experiência pessoal ou para a de nossos amigos ou mesmo de nossos filhos. As marcas mais profundas que se nos ficam não apenas dos conteúdos estudados, das tarefas realizadas, das falas dos nossos professores. As marcas indelévels que trazemos para a nossa vida são de momentos que mexeram com o nosso aspecto mais humano, em sua essência, que marcaram, enfim, a nossa sensibilidade, a nossa emoção, o nosso “eu” interior. ARROYO (2000, p. 155), assim se pronuncia, em identidade com o que expressamos acima:

Levamos pela vida marcas de múltiplos tempos de socialização e aprendizagem e também da escola que freqüentamos, das professoras e professores com que convivemos por longas horas e longos anos. Lembramos mais seus gestos, suas práticas do que seus discursos. Aprendemos formas de pensar, de interpretar e realidade, de conviver, de ser. Nos aprendemos no gesto, no espelho daquela professora ou professor de quem guardamos uma imagem positiva ou negativa. Marcas da escola que continuam, ainda que os conhecimentos das matérias tenham se perdido no desuso.

E, sempre conduzidos pela crença do poder de transformação que o conhecimento produz, pois “do ponto de vista da educação, caberia sempre aludir

que, se ocorrer arrefecimento da consciência crítica, estamos diante de procedimentos espoliativos que reduzem as pessoas a objeto de manipulação” (DEMO, 2000, p. 33).

6 CURSO DE PEDAGOGIA: DO TECNICISMO A PROPOSTAS VOLTADAS A UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA DE EDUCAÇÃO

O estudo Curricular do Curso de Pedagogia do UNICENP (Centro Universitário Positivo) tem como objetivo central analisar as dimensões que o currículo do Curso de Pedagogia vem tomando para atender professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que procuram no ensino superior uma formação mais sólida que venha contribuir para a melhoria qualitativa de sua prática pedagógica.

A análise da matriz curricular do UNICENP não pode ser concebida e realizada de uma forma isolada, como se essa instituição de ensino superior fosse um objeto de estudo alheio à história e às transformações educacionais ocorridas na sociedade nos últimos anos. Pretende-se então, a partir do currículo do UNICENP, traçar uma trajetória que permita analisar as transformações históricas do curso de Pedagogia e sua ligação com a formação do docente que atua na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que estas se constituem o cerne desta pesquisa.

Esta análise documental visa elucidar as transformações ocorridas na área educacional e no curso de Pedagogia a partir de uma determinada realidade histórica, cultural e social, com todas as suas especificidades.

Apesar dessas especificidades, esse universo reflete como se processaram as mudanças em nível macro e, mesmo sendo um fragmento, refletem o processo pelo qual o curso de Pedagogia vem passando nos últimos anos.

A análise do currículo não pode acontecer de uma maneira isolada. É mister saber os princípios: visão do mundo, escola, professor, aluno... que fundamentam esse mesmo currículo. Então, este estudo não fica restrito à análise curricular apenas, mas compreende, outrossim, um tipo de concepção de educação, de escola, de pedagogo e do professor a que a sociedade e o Poder Público aspiram e que, conseqüentemente, o curso de Pedagogia procura atender.

O curso de Pedagogia da então Faculdades Positivo² foi implantado em 1988, oferecendo duas habilitações: Magistério das matérias pedagógicas de segundo grau e Administração Escolar.

Pretendia-se, então, preparar o professor para os cursos de magistério em nível médio e o administrador escolar.

Essa grade curricular (de 1988) estava voltada para a formação do Pedagogo, um especialista da educação, no caso o administrador escolar. Esse modelo de formação remete a um modelo de sociedade e de educação.

A formação do especialista em educação imprime na Pedagogia o caráter técnico que é a marca do modelo econômico vigente na época da promulgação da Lei nº 5.540, de 28/11/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa lei preceitua no seu artigo nº 18:

“Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para

² Projeto para Implantação de duas novas habilitações no curso de Pedagogia. Faculdades Positivo. Maio/1996.

atender as exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades de mercado de trabalho regional”.

Esse artigo confere autonomia aos estabelecimentos de ensino superior para abrir um “leque” de habilitações que o “mercado” julgasse necessário, sem a devida reflexão quanto à identidade e à verdadeira função educativa da habilitação que reflete na legislação:

um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário, caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem sócio-econômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura sócio – econômica do país (SAVIANI, 1998, p. 31).

Com relação à lei de reforma do ensino universitário, a Lei nº 5.540/1968, esclarece VEIGA (1997, p. 15):

com a promulgação da Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540/1968, ocorreu uma transformação fundamental na organização e na estrutura do ensino superior no Brasil. A reforma universitária de 1968 é, em grande parte, responsável pela fragmentação do trabalho pedagógico, com a organização departamental e a especialização de funções (...) as práticas acadêmicas, no início dos anos 70, pareciam orientar-se para a concepção tecnicista da educação, amplamente defendida no país.

A visão tecnicista da lei, expressa no currículo do curso de Pedagogia de 1988 das Faculdades Positivo, é fruto de uma sociedade capitalista, caracterizada por ser autoritária e hierarquizada, em que os direitos do cidadão são sobrepujados por privilégios de uma minoria da população.

A incorporação do tecnicismo na formação do especialista da educação nos cursos de Pedagogia vem atender ao modelo econômico que necessitava que a escola formasse técnicos, entre os quais o técnico em educação com o objetivo de atender ao modelo de economia desenvolvimentista. Nesse modelo

econômico, a educação é vista como um investimento. Objetivava-se uma maior produção com um mínimo de gastos. O Estado, nesse momento histórico, constitui-se um parceiro das empresas no sentido de contribuir, através da ação educativa, para a formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho.

A partir de tais considerações pode-se perceber que nas décadas de 60 e 70 houve uma supervalorização dos cursos que se destinavam à formação de técnicos. E quanto à presença marcante desse modelo de formação nos cursos de Pedagogia afirma BRZEZINSKI (1996, p. 70-71):

Quanto aos especialistas, a Lei nº 5.540/1968, em seu artigo nº 18 dá autonomia às Universidades e aos estabelecimentos de Ensino Superior isolados, para ampliar seus cursos e sugere três ordens da habilitação:

- as correspondentes às especialidades reguladas em Lei (planejamento, supervisão, administração e orientação);
- as correspondentes a outras especialidades julgadas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional;
- as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolveram oferecer para atender às exigências de sua programação específica e das peculiaridades do mercado de trabalho regional.

A proposta do presente estudo é uma análise crítica da grade curricular do curso de Pedagogia, focalizando esse currículo à luz das transformações históricas. O currículo de 1988, do então Positivo (hoje UNICENP), encontra-se marcado pela tendência do tecnicismo presente na filosofia da Lei nº 5.540/1968 e do modelo econômico desenvolvimentista da época. A formação do Administrador Escolar objetiva a inserção do pedagogo na organização e no direcionamento da escola, o que permite concluir que era a especialidade que mais se aproximava do objetivo de formação profissionalizante.

Esta análise pretende construir a crítica da concepção de pedagogo que está subjacente a esta formação; não se pretende no entanto negar a

necessidade de clareza e de entendimento por parte deste profissional no que diz respeito à gestão do processo educativo.

A então grade curricular do curso de Pedagogia das Faculdades Positivo, que formava o administrador escolar de 1º e 2º graus, apresenta as seguintes disciplinas que estão distribuídas ao longo dos quatro anos de duração do curso:

1ª SÉRIE	
DISCIPLINA	C/H
Metodologia Científica	90
Educação Física I	64
Psicologia	90
Filosofia do Conhecimento	60
Sociologia	90
Língua Portuguesa	120
Economia	64
História da Educação	90
Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	60
Laboratório	90

2ª SÉRIE	
DISCIPLINA	C/H
Educação Física	60
Psicologia do Desenvolvimento	90
Filosofia da Educação	90
História da Educação no Brasil	60
Sociologia da Educação	90
Didática	90
Tecnologia Educacional	60
Estatística Aplicada à Educação	60
Planejamento	90
Estrutura e Funcionamento do Ensino	90

Grade Curricular do curso de Pedagogia (1988), extraída do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia das Faculdades Positivo.

3ª SÉRIE	
DISCIPLINA	C/H
Psicologia da Educação	90
Avaliação Educacional	90
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) Mat. Ped. E. 2º G	120
Planejamento Curricular	60
Princípios e Métodos de Administração Escolar	90
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º e 2º Graus	90
Metodologia do Ensino de 1º e 2º G.	120

4ª SÉRIE	
DISCIPLINA	C/H
Lógica	60
Ciência Política	60
Economia da Educação	60
Adm. da Escola de 1º e 2º Graus	120
Desenvolvimento Organizacional	90
Estágio Supervisionado de Adm. Escolar 1º e 2º G.	130
TOTAL: 2778	

Através de uma análise dessa grade curricular (de 1988), percebe-se que o aluno entrava em contato com a realidade educacional apenas no 3º ano do curso. Ao longo dos primeiros anos a ênfase era dada às disciplinas voltadas a um estudo teórico da educação, sem enfatizar nenhum grau de ensino (seja Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). A partir do 3º ano apresenta-se uma disciplina com carga horária de 120 horas: a Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus, como também, a Prática do Ensino (Estágio Supervisionado das matérias pedagógicas do 2º grau). Percebe-se que o contato (a vivência) que o aluno deveria realizar através da prática (estágios), fica restrita às disciplinas pedagógicas que estavam presentes no antigo Magistério. Apesar de a disciplina Metodologia do Ensino de 1º e 2º

graus subsidiar teoricamente o aluno relativamente aos 1º e 2º graus, a prática restringia-se somente ao nível de 2º grau.

Enfim, o aluno tinha acesso aos estudos teóricos durante os dois primeiros anos do curso, e nos últimos anos era “premiado” com a oportunidade de “ir aplicar na prática o que aprendia na teoria”. Uma posição muito criticada na presente pesquisa (categoria: TEORIA e PRÁTICA), pois não estabelece a relação dialética entre teoria e prática. BRZEZINSKI (1998, p. 164) assim caracteriza esse modelo de currículo:

Currículo, entendido como uma tecnologia (...) Currículos baseados na abordagem Pedagógica Tecnícista, que pretendia de forma técnica e neutra eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na escola. Sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo: o mais eficaz é o mais pedagógico, o mais pedagógico é o que reproduz, o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz.

Sob a lógica do desenvolvimento, os cursos de Pedagogia por muitos anos permaneceram formando Pedagogos na concepção de que aprendizagem consistia no domínio de habilidades técnicas, sem estabelecer uma relação que estivesse vinculada à prática social.

As representações dos protagonistas da presente pesquisa revelam a fundamental importância do confronto teórico a partir da realidade social existente.

A questão proposta:” **O curso de pedagogia contribui para a melhoria de sua prática de trabalho? Em que aspecto?**”, propiciou levantar as seguintes manifestações:

- “Nos estágios, foi de grande importância” (sujeito 2, 1999);
- “Sim, a teoria subsidiou a prática” (sujeito 5, 1999)

- “Noto uma contribuição no que diz respeito à didática e metodologia de trabalho”. (sujeito 19, 1999);
- “Constantemente, inclusive quando posso me avaliar pessoalmente em relação às atividades e postura em sala de aula. Também percebo mudanças em minha linguagem, está mais elaborada” (sujeito 4, 2000);
- “Sim. Passa-se a ter uma visão mais crítica das coisas. O conhecimento torna-se mais abrangente” (sujeito 10, 2000);
- “Sim. No que diz respeito a entender mais os motivos pelo qual deve-se trabalhar determinados conteúdos, entender melhor meus alunos, ou seja, a maneira como agem em determinadas situações”. (sujeito 25, 2000)

Observa-se a relevância que os sujeitos da pesquisa conferem ao confronto entre os estudos teóricos e o seu cotidiano (a prática social) e como argumentam no sentido do interesse pela cultura elaborada e consciência da ação educativa. É importante ressaltar que essas representações são realizadas por alunos do curso de Pedagogia que estão tendo sua formação alicerçada por outro modelo de Grade Curricular, a qual será discutida no decorrer da pesquisa.

A Grade Curricular apresentada (sob influência de um modelo burocrático e técnico de educação), destinava-se à formação do Administrador Escolar, enfocando a prática administrativa. A Administração Escolar, como disciplina, estava inserida somente no 4º ano (último ano do curso).

A “essência” desse modelo de formação (da grade curricular de 1988) era a formação do administrador escolar. Porém, analisando a grade curricular

percebe-se que a disciplina Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus não está pautada em pressupostos teóricos e práticos do objeto da administração: a instituição escolar. A Instituição, no entendimento que a grade curricular apresenta, pode ser tanto pública como privada. Todavia, esses dois modelos de escolas apresentam especialidades bem distintas, como esclarece DORA SCHMIDT (1998, p. 62):

As escolas públicas são gratuitas, isto é, os alunos não pagam para frequentá-las. Tudo o que é necessário para a sobrevivência da escola, como salário de professores, materiais de uso, água, luz, telefone, é pago com o dinheiro que o governo recolhe dos impostos que a população brasileira paga por isto, as escolas públicas pertencem ao povo e são administradas pelo governo (...). As escolas particulares são sustentadas pelos pais que pagam mensalidades para que os seus filhos possam estudar. Elas pertencem a determinadas pessoas ou empresas.

Então, dependendo do modelo de escola, a prática administrativa tem objetos de estudo bem diferentes, visto que a escola particular tem como um de seus objetivos o lucro, o que na escola pública já não acontece.

A grade curricular (de 1988) não trata de tais especificidades, que neste caso são precípuas, visto que é fundamental o estudo do “objeto” sobre o qual está pautada a prática administrativa.

Essas são algumas das contradições e problemas que apresenta a grade curricular do curso de Pedagogia de 1988 das Faculdades Positivo, problemas esses que não são exclusivos dessa faculdade, pois que, nas mesmas dimensões, marcam os cursos de formação de Pedagogos de uma forma geral.

O tecnicismo, iniciado com a Lei nº 5.540/1968, deixou resquícios que, em realidade, vêm marcando até os dias atuais muitos cursos de Pedagogia no Brasil.

A presença das habilitações nos cursos de Pedagogia trouxe muitos problemas ao Pedagogo, principalmente no que se refere à construção de sua identidade.

SILVA (1999, p. 33), traz a seguinte contribuição no que diz respeito ao processo histórico do Curso de Pedagogia:

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil através do Decreto – Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para o setor pedagógico (...) O Curso de Pedagogia foi previsto como o único da “seção” de Pedagogia que, ao lado de três outros – o de Filosofia, o de Ciências e o de Letras – com seus respectivos cursos, compuseram as “seções” fundamentais da Faculdade. Como “seção” especial, foi instituída a de didática composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para a formação dos bacharéis ficou determinada a duração de 3 anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”.

A gênese do Curso de Pedagogia era a formação técnica. O pedagogo nesta perspectiva de formação não tinha um campo de trabalho claramente definido, e assim, a carreira para os egressos do Curso de Pedagogia não apresentava perspectiva, pois não havia um campo de atuação específico do pedagogo. O pedagogo licenciado no Curso de Pedagogia poderia atuar como docente nos cursos normais, ou caso se habilitasse como bacharel, ocuparia funções técnicas. Estas duas modalidades de formação não possibilitavam aos egressos do Curso de Pedagogia um campo de trabalho definido, uma vez que outros profissionais formados em nível superior também estavam habilitados a lecionar nos cursos normais, esta não era uma prerrogativa apenas do Pedagogo. Assim também, os cargos técnicos eram muito limitados, visto que só existiam no próprio Ministério da Educação. Esta situação poderia ser definida como a primeira crise de identidade do Curso de Pedagogia. A intenção da proposta dos Cursos de Pedagogia (1939) no que se refere à

formação do bacharel, assim se apresenta no Decreto Lei nº 1.190/39: “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (artigo 1º).

Percebe-se então, que há uma indefinição quanto ao campo de trabalho do pedagogo, o que remete à seguinte conclusão: que a própria formação que o Curso de Pedagogia apresentava não nasceu da necessidade do processo educativo; essa crise na construção da identidade do Pedagogo conduz a reformulações, as quais foram introduzidas pelo Parecer do **C.F.E 259/69** que apresentou uma nova proposta de formação nos cursos de Pedagogia, extinguindo a formação de **Bacharel e Licenciado** e trazendo a modalidade da formação do **especialista em educação** (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), o que na verdade, não inova em termos educacionais, ao contrário, reforça a presença do tecnicismo e revela a intenção da ideologia dominante nesse momento histórico: separar o FAZER DO PENSAR.

SCHEIBE e AGUIAR (1999, p. 224), argumentam a respeito do referido

Parecer:

O Parecer CFE nº 259/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixou os mínimos de conteúdos e duração a serem observadas na organização do curso de Pedagogia, até hoje em vigor, baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituídas por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte de diversificada, para atender as habilitações específicas.

Esse parecer imprime à formação do pedagogo o caráter de técnico do processo educativo; a docência limitava-se ao curso normal. E quanto à formação superior ao professor que atuava no nível do ensino primário, o curso de Pedagogia nenhuma proposta educativa apresentava a este professor. Mas

como nenhuma análise pode acontecer sem estar alicerçada no seu contexto histórico, cabe argumentar, a partir da desvalorização do professor ao longo da história, que poderia considerar-se uma conquista a exigência da formação em nível normal para o professor que atuava na escola primária.

É importante ressaltar as contribuições de BRZEZINSKI (1996, p. 74-75), relativamente ao Parecer nº 252/69:

No que se refere à habilitação magistério, o Parecer preserva a função de preparar também o professor para atuar nas séries iniciais de escolarização. O relator assevera que tanto do ponto de vista legal como técnico “quem pode o mais, pode o menos”. Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (...) O professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal.

Este é o cenário educativo no qual estava inserido o curso de Pedagogia, marcado por contradições e imerso em uma proposta que não apresenta clareza sobre a natureza do Processo Educativo, que deveria constituir a essência de sua proposta. No entanto, aparecia como um aporte apenas, sem significado concreto e distante do verdadeiro sentido da educação que é a **transformação** social, da escola e dos sujeitos que dela fazem parte.

7 CRÍTICA À FORMAÇÃO DE TÉCNICOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Quando se analisam estas propostas de formação de Pedagogos voltadas unicamente a uma habilitação profissional, habilitação esta com ênfase na técnica, descartando a importância da docência, o que subjaz é que os professores que atuam nas escolas não sabem pensar, elaborar, propor. A concepção é de que estes são simples executores de tarefas pensadas, concebidas e elaboradas por outros, no caso: Administradores, Orientadores, Supervisores que “sabem pensar” e, conseqüentemente, estão no topo da organização escolar.

Então, urge que sejam superadas tais propostas, pois as mesmas concebem a escola como uma unidade composta por aqueles que pensam e outros que executam, o que se evidencia superado por uma prática educativa que concebe que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998, p.28).

A partir de tais considerações e análises, pode-se perceber que nas décadas de 60 e 70 a educação foi essencialmente “fator de desenvolvimento e profissionalização, uma necessidade para atender aos reclamos desse desenvolvimento, precisam ser pensadas, não nos termos em que formalmente se apresentam, mas nas condições objetivas da atual expansão econômica” (ROMANELLI, 1996, p. 254). Esse modelo educacional é que foi duramente

criticado na década de 80, década esta, marcada pela organização de educadores, no sentido de construir uma nova concepção do papel do professor comprometido com a mudança do seu tempo, principalmente com a gestão democrática, e com uma proposta pedagógica atenta aos determinantes sociais da educação.

Afirma SAVIANI (1998, p.33): “A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80”.

A década de 80 foi caracterizada pela mobilização dos educadores em torno de reivindicações para mudanças significativas no campo educacional, o que ficou demonstrado em 1979 com a constituição do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), com a publicação da revista Educação e Sociedade, com a formalização da constituição da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) . Esses movimentos tinham como objetivo a mobilização , no sentido de buscar uma transformação no campo educacional.

A ANFOPE (Associação Nacional de Formação Profissional da Educação) começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, e desde então, vem apresentando significativas contribuições no que se refere à formação do educador, do reconhecimento do valor social dos docentes, como também, de condições dignas para uma prática educativa de qualidade.

O surgimento de movimentos que têm por interesse discutir o processo educacional e propor rumos aos educadores, no sentido da construção de uma educação mais igualitária, é marcado por duas grandes preocupações, segundo SAVIANI (1997, p. 33):

- preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precisamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes.
- preocupação com o aspecto econômico corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e que se repetem em ritmo, frequência e duração crescente, ao longo da década de 80.

Percebe-se, então, o profundo engajamento dos educadores na construção de propostas que realmente concebiam a educação como inserida num contexto histórico-social e, a partir daí, o entendimento da força da capacidade de transformação que a educação pode exercer. À medida que a discussão sobre o processo educativo adquire mais consistência, o movimento pela reformulação dos cursos de formação docente também se torna premente. Esses movimentos constituem-se, também, uma marca na década de 80, contando com o engajamento efetivo de professores e da sociedade civil.

O documento VIII Encontro da ANFOPE traz significativas contribuições acerca do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores por volta da década de 80:

A mobilização dos educadores em torno dos problemas e dilemas da formação profissional ganha expressão mais nítida quando se inicia, no país, o processo de liberalização, que caminhava para a "redemocratização" após quase vinte anos do golpe militar de 1964. Em meio a uma profunda crise do sistema político, esse processo foi marcado por avanços e recuos, ora pela supressão de algumas instâncias da repressão política ora pela criação de outros mecanismos inibidores dos impulsos democratizantes. Tal conjuntura conduziria o regime autoritário, até então vigente, ao declínio e posterior

esgotamento. A incipiente “abertura democrática”, decorrente dessa necessidade de salvar o país da bancarrota, acabou por permitir que os movimentos sociais, entre eles o dos educadores, ficassem prontos para entrar em ação tão logo o cenário político mostrasse um pequeno sinal de “redemocratização”.

Os dois eventos que marcaram o surgimento do movimento dos educadores pela reformulação dos sistemas de formação de professores foram o **I Seminário Brasileiro de Educação** realizado na UNICAMP em 1978 e a **I CBE – Conferência Brasileira de Educação** realizada na PUC de São Paulo em 1980.

A mobilização dos educadores foi acompanhada pelo Ministério da Educação, de modo particular, pela Secretaria de Ensino Superior – SESU – (...) a SESU foi incorporando, em parte, as propostas que tiveram expressão nos Seminários Regionais sobre a reformulação dos cursos para Formação do Educador (1981) e culminaram no Encontro Nacional realizado, em 1982, em Belo Horizonte (...) O documento de Belo Horizonte aprofundou e estabeleceu princípios norteadores para uma política de reformulação dos cursos de formação de educadores (Belo Horizonte, 1996).

Esses movimentos presentes na década de 80 tinham como objetivo precípuo o aprofundamento dos temas sobre a formação do professor, pois à medida que a luta pela construção de uma educação de qualidade tornava-se mais consistente, o tema Formação Docente não poderia ficar à margem do processo de debate. Os encontros nacionais que reuniam educadores de Instituições de Ensino Superior Público e Particular envolviam-se na construção de um Referencial Teórico que dessa sustentação aos desafios da educação naquele momento social. No bojo do debate, encontra-se o curso de Pedagogia, bem como as demais Licenciaturas, como cursos destinados à formação do educador e dos professores dos diversos campos de conhecimento.

Na busca de alternativas que dessem sustentação às idéias levantadas nesses encontros é que surge a BCN³ (Base Comum Nacional): uma referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, uma sustentação epistemológica das propostas curriculares em cada instituição.

³Concepção de B. C. N. extraída do relatório do VII Encontro da ANFE realizado em Belo Horizonte de 25 a 28 de julho de 1996.

A partir daí decorreriam as especificidades metodológicas de acordo com as diferentes experiências de cada curso. Consolidou-se, com isso, uma nova concepção de currículo, para além de seu sentido convencional, de elenco de disciplinas ou de conjunto seqüencial de conteúdos, fortalecendo os pressupostos teórico epistemológicos da Base Comum Nacional.

As proposições da Base Comum Nacional para o currículo dos cursos para a formação docente vêm se constituir em um elemento de luta contra a tecnocracia e a desvalorização do trabalho do professor, no sentido de superar a visão do professor como um “semiprofissional”, assim definido por CUNHA e LEITE (1996, p. 26), como aquele que “faz parte da burocracia estadual, submetida à autoridade dos empregadores em luta permanente pela melhoria do status e dos rendimentos”. Nesse sentido, essa categoria semiprofissional vincula o professor ao exercício do magistério como sacerdócio, ou mera vocação. A B.C.N. constitui-se um instrumento de luta contra essa concepção de professor, vislumbrando a docência como profissão. ALARCÃO (1998, p. 104), argumenta a respeito da profissão docente que:

O professor se integra numa comunidade profissional com suas características e identidade própria, acrescentarei uma nova dimensão a que chamarei, para já, conhecimento de sua filiação profissional. É a dimensão do coletivo social que está aqui em jogo, no conhecimento de seu valor, de suas potencialidades e de sua função social e numa dinâmica de construção da profissionalidade docente.

Fica assim evidenciada a importância e a grande contribuição da B.C.N., visto que “originou-se na formulação de princípios no I Encontro Nacional, em Belo Horizonte (1983). Essa base insurgia-se contra a formação do pedagogo apenas como especialista, sem que formasse o professor e foi o ponto de

partida para a construção de uma concepção de formação do educador que atingisse todas as licenciaturas” (ANFOPE, Belo Horizonte, 1996).

O “ponto de partida” da B.C.N. constitui-se o eixo central desta pesquisa, pois a idéia de separar a formação do pedagogo da docência retira do Pedagogo a sua identidade, o compromisso deste profissional com o processo educativo, que não pode conceber a educação em partes, mas sim, na sua globalidade. Precisamos pois, com urgência “ultrapassar a polarização entre o teórico e o político, a teoria e a prática, o saber e o fazer, tornar-se necessário, pois estas dicotomias se apresentam interligadas, e por isso não podem ser vistas como opostas e polarizadas” (BEHRENS, 1996, p. 101).

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico, busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um prático formado apenas nas disciplinas específicas. Importante reafirmar aqui a concepção da docência como base da identidade profissional de todo educador (IX Encontro nacional da ANFOPE, Belo Horizonte, 1998).

8 A NOVA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNICENP

A grade curricular do curso de Pedagogia da então Faculdades Positivo (1988), há muito tempo estava se tornando objeto de críticas e discussões por parte do corpo docente e discente da instituição. Um dos aspectos que dava consistência a processos de discussão da grade curricular era a seguinte evidência⁴:

TABELA 6 - NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS AO CONCURSO VESTIBULAR – 1994 A 1996

	1994	1995	1996
nº de alunos	127	125	126

	1994	1995	1996
nº de alunos matriculados	60	60	60

TABELA 7 - NÚMERO DE ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES POSITIVO – 1993 A 1996

	1994	1995	1996
nº de alunos concluintes	11	09	28

⁴Pesquisa extraída do projeto para implantação de duas novas habilitações no curso de Pedagogia das Faculdades Positivo (1996)

Esses dados corroboram as evidências apresentadas no início da pesquisa, uma vez que o aluno, que procura o curso de Pedagogia, vislumbra entrar em contato com a totalidade do processo educativo, enquanto que a formação voltada para o especialista, tem a tendência de fragmentar o processo. Essa fragmentação torna o curso mais desinteressante e não vai ao encontro das expectativas dos alunos. Tal é comprovado pelos números da pesquisa que mostram o descompasso entre o número de matriculados e o número de alunos concluintes do curso.

Então, a partir de pesquisas realizadas e muita discussão em torno da Grade Curricular reduzida à formação do Administrador Escolar e da docência nas matérias pedagógicas do 2º grau (hoje Ensino Médio), novas propostas estavam sendo estudadas e apresentadas desde 1996.

Em 1999, as Faculdades Positivo foram transformadas em UNICENP (Centro Universitário Positivo). Com profundas transformações em relação à estrutura da instituição, houve também uma reformulação geral na grade curricular do curso de Pedagogia, que a partir de 1999 traz a seguinte concepção⁵.

O curso de Pedagogia deve constituir-se em um espaço de formação de profissionais da educação com sólida formação teórica, técnica e política para atuarem como organizadores, mediadores e gerenciadores de práticas educativas em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional façam parte de um todo orgânico. A formação teórica consistente envolve o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos necessários para o desenvolvimento de estudos relacionados com o processo de produção, transmissão e reelaboração dos conhecimentos.

Para tanto, articulam-se coerentemente, na grade curricular as contribuições de diferentes áreas do saber científico: Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Antropologia e Economia, aliadas aos princípios e procedimentos técnico-metodológicos necessários para organizar e desenvolver o processo de ensino - aprendizagem no âmbito dos sistemas de ensino, de unidades escolares e

⁵ concepção extraída da Proposta Curricular no curso de Pedagogia das Faculdades Positivo. UNICENP (1999).

espaços extra-escolares. Acrescentam-se ainda, na formação do Pedagogo, outros conceitos e procedimentos próprios das áreas: Planejamento e Política Educacional, Educação e Trabalho, Escola e Currículo e Novas Tecnologias. Visando ultrapassar a concepção fragmentada de escola, sociedade e trabalho pedagógico, inerente à formação nas habilitações do especialista em educação,

propõe-se a formação do pedagogo numa perspectiva ampla e unitária e, neste sentido, podemos definir a sua ação educativa em duas esferas: a escolar e a extra - escolar.

Na esfera da **ação pedagógica escolar** ele pode atuar como professor de ensino público e privado nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, como organizador da ação educativa nos níveis centrais e intermediários e locais do sistema de ensino, englobando as antigas habilitações.

Essa nova grade curricular pretende integrar o geral e o específico, numa perspectiva de educador que compreende o processo educativo em sua totalidade.

Conforme o que foi defendido durante a pesquisa, a análise da grade curricular não é um processo isolado, mas forjado à luz da perspectiva histórica. As mudanças, com relação à formação do pedagogo, aconteceram não só na Instituição pesquisada, mas em grande número de cursos de Pedagogia que incorporaram as discussões acontecidas na década de 80, como afirma LIBÂNEO (1998).

Em meados da década de 80 algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicação do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionadas (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e o curso de magistério. (...) a idéia seria a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão, etc.

A proposta Curricular do UNICENP segue a tendência descrita por LIBÂNEO, integra as especialidades e dá ênfase à docência, formando a

partir de 1999, o professor para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta concepção vai ao encontro de uma formação que pretende ser integradora, evitando assim, a ênfase às partes, visualizando uma educação concreta.

Neste momento apresentam-se alguns referenciais extraídos da Grade Curricular de 1999 da UNICENP.

* ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A Grade Curricular é formada por quatro eixos temáticos: Disciplinas dos Fundamentos Teóricos, Disciplinas de Formação para a Docência, Disciplinas Preparatória para a Gestão e Organização dos Processos Educacionais e Integração Teoria e Prática: Estágios Supervisionados e Monografia articulados de forma orgânica ao longo dos quatro anos da vida acadêmica.

* DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

A formação do Pedagogo como docente, no espaço educacional, implica a apropriação crítica de um conjunto de conhecimentos específicos necessários ao desenvolvimento de sua competência profissional para ministrar aulas.

Fazem parte deste eixo as disciplinas: Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa; Avaliação Educacional; Didática; Educação, Comunicação e Tecnologias; Fundamentos Teóricos, Práticos e Metodológicos da Educação Infantil; Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

Metodologia do Ensino Pós-Médio e da Educação de Jovens e Adultos;
Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação.

A formação do Pedagogo como docente requer o domínio de metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem dos alunos e das práticas do ensino como momentos de elaboração da síntese dialética entre teoria e prática.

*INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E MONOGRAFIA

Os estágios e a elaboração de monografia no Curso de Pedagogia devem possibilitar o conhecimento e a explicitação dos diferentes modos de manifestação da educação na prática social. Fazem parte deste eixo as seguintes práticas: Prática de Ensino na Educação Infantil; Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Prática Pedagógica no Espaço Escolar; Prática Pedagógica no Espaço Extra – Escolar e Monografia.

A prática docente como atividade nuclear de desenvolvimento dos componentes curriculares deve permitir ao aluno o contato com a problemática educacional institucionalizada e não institucionalizada, nas esferas pública e privada, como também aproveitar a experiência dos alunos, criando situações de ensino – aprendizagem, nas quais estes possam reelaborar estes saberes na perspectiva de teorização da própria prática.

9 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

1ª SÉRIE – DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Evolução do Pensamento Filosófico Educacional	80	80	
Sociologia Geral	80	80	
Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação	120	120	
História da Educação	80	80	
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	80	80	
Psicologia da Educação I	80	80	
FTP. e Metodológicos da Educação Infantil	160	80	80
Antropologia Cultural	80	80	
TOTAL	760		
2ª SÉRIE – DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Sociologia da Educação	80	80	
Psicologia da Educação II	80	80	
Evolução do Pensamento Filosófico Brasileiro	80	80	
Didática	160	160	
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do E. F.	160	160	
História do Pensamento Pedagógico Brasileiro	80	80	
Prática do Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	160		160
TOTAL	800		
3ª SÉRIE – DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Metodologia do Ens. Médio e da Educação de Jovens e Adultos	80	80	
Estrut. e Func. do Ens. na Educ. Infantil e no Ens. Fundamental	80	80	
Planejamento e Política Educacional	80	80	
Avaliação Educacional	80	80	
Educação e Trabalho	160	160	
Gestão Organizacional e Desenvolvimento de R.H.	80	80	
Prática Ped. na Docência do Ens. Médio, na Org. Esc. e Monografia.	160	80	80
TOTAL	800		
4ª SÉRIE – DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Organização do Trabalho Pedagógico Extra-Escolar	80	80	
Escola e Currículo	80	80	
Gestão Educacional	80	80	
Educação, Comunicação e Tecnologia	160	160	
Estrut. e Func. do Ens. Médio e da Educ. de Jovens e Adultos	80	80	
Economia da Educação	80	80	
Monografia	120	120	
Prática Pedagógica na Organização Extra-Escolar	80		80
TOTAL	800		
CARGA HORÁRIA SUB-TOTAL DO CURSO	3.160		
DISCIPLINAS OPTATIVAS	40		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3200		

Esta nova Grade Curricular do Unicenp foi levada a efeito, tendo sua primeira turma no ano de 1999. Esses referenciais (ementas das disciplinas anexo 3) enfatizam a formação. Esta é uma tendência que muitos cursos de Pedagogia apresentam para levar a efeito as exigências do atual momento histórico do processo educativo, no sentido de relacionar teoria e prática como eixo articulador da construção do conhecimento na dinâmica das propostas curriculares para a formação de pedagogos, educadores por excelência.

Como tem sido salientada nesta pesquisa, a análise da grade curricular do UNICENP, é realizada sob a égide da perspectiva histórica, então a mudança da visão da formação do Pedagogo, para além das especialidades, segue uma tendência nacional, como ressalta o **Plano Nacional da Educação: uma proposta da sociedade brasileira**: “Quanto aos chamados especialistas em educação a LDB 9394/96 retrocede à divisão taylorista do trabalho, reforçando as habilitações de supervisão, administração, orientação educacional e inspeção, todas superadas, na prática, por interessantes propostas já experimentadas em alguns cursos de Pedagogia” (1999, p. 37).

9.1 FORMAÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Corroborando com as considerações acerca da Formação do Pedagogo docente x especialistas, optou-se pela seguinte indagação: **Na sua opinião, os cursos de Pedagogia que formam os especialistas em Educação (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Administrador Escolar), foram superados na atual concepção de Educação?**

Dos 30 sujeitos envolvidos na pesquisa (turma 1999), 24 protagonistas responderam a esta indagação. Dentre os que responderam, selecionou-se as seguintes representações:

- “Não, acho que o Curso ainda não está preparado para uma formação tão completa” (sujeito 23, 1999)

Quanto aos demais (23 sujeitos) apresentaram argumentos como os que aqui foram selecionados:

- “Sim, a especialidade deve ser buscada em uma pós – graduação” (sujeito 24, 1999);
- “Sim, agora o Curso de Pedagogia Pleno, que pode atuar em várias áreas”. (sujeito 21, 1999);
- “Sim, pois a educação está presente em vários lugares (escolas, empresas, associações) e o Pedagogo pode trabalhar nestes diferentes projetos educacionais”. (sujeito 18, 1999);
- “Sim. Hoje não é mais possível ver a educação em partes. O momento exige um profissional que tenha conhecimentos amplos em educação”. (sujeito 10, 1999);
- “Sim, pois na atual concepção de educação, os educadores trabalham em conjunto, como um todo, não especificamente por áreas”. (sujeito 1, 1999);
- “Sim. O pedagogo precisa ter uma visão global dos aspectos que envolvem a escola” (sujeito 2, 1999);
- “Sim. O Pedagogo Pleno é uma formação muito mais completa do que antes” (sujeito 6, 1999)
- “Sim, foi superada, pois não oferece uma formação voltada à totalidade da educação” (sujeito 10, 1999).

Da turma de 2000 dos 42 sujeitos envolvidos na pesquisa, 29 responderam à pergunta nº 9, e apenas um sujeito da pesquisa afirmou que não, apresentando o seguinte argumento:

- “Não: Porque há faculdades que ainda não aderiram (*sic.*) à atual concepção de educação”.

A representação desse protagonista da pesquisa conduz à reflexão sobre o fato de os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia perceberem que as habilitações “Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional”. (Art. 64, LDB nº 939/96) fazem-se presentes em muitas Instituições de Ensino que ofertam o Curso de Pedagogia. Então, o conflito entre as diferentes modalidades de formação, ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior, talvez conduza os alunos que procuram a Graduação em Pedagogia a terem dúvidas a respeito de “qual seria a formação mais adequada” aos objetivos que os mesmos pretendem atingir no Ensino Superior.

FREITAS (1999) contribui esclarecendo acerca destes questionamentos em relação à Formação Superior em Pedagogia:

As exigências cada vez mais presentes no campo da formação de professores nos coloca também o desafio de repensar as estruturas atuais das Faculdades/Centro de Educação e a organização dos Cursos de Formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações o Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da formação e da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 15 de setembro de 1999. São Paulo, p. 19).

Das 28 respostas afirmativas foram selecionadas as representações mais constantes:

- “Sim. Todo Pedagogo tem que ter uma visão ampla, se um especialista não conhece a experiência de uma sala de aula, como conseguirá compreender a relação professor x aluno”. (sujeito 2, 2000)
- “Sim, acredito que um profissional da educação, formado em Pedagogia, deve ser pleno, completo frente as novas mudanças, tanto de ordem educacional, como social”. (sujeito 3, 2000)
- “Sim, ninguém pode administrar uma escola sem ter passado por uma sala de aula”. (sujeito 7, 2000)
- “Sim. Hoje o profissional da educação não pode ser um especialista e sim um conhecedor da realidade da sala de aula, entender como se administra uma escola e como elaborar projetos de educação com uma visão mais global”. (sujeito 11, 2000)
- “Sim. Na minha opinião o Curso de Pedagogia, com essa atual proposta é muito melhor, pois a sociedade está exigindo profissionais que sejam multifuncionais, e não aqueles que sabem fazer apenas uma coisa”. (sujeito 16, 2000)

A grande maioria das representações concordam com a superação das habilitações e argumentam em torno da idéia de que o Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Administrador de Escolas necessitam ter o preparo docente. Muitos defendem:

- “Como administrar uma escola quem nunca esteve em uma sala de aula”?
- “Como mediar relação professor x aluno, que não esteve em contato direto com este na sala de aula”?

Os argumentos são muito pertinentes, pois os discentes, embora estando no início da formação superior, já conseguem estabelecer relações da teoria vivenciada à realidade educacional, já que defendem que, para uma atuação mais competente e compromissada, a passagem pela arena da “sala de aula”, faz-se fundamental. Outrossim, realizam o exercício do que é a “práxis” educativa.

Então, este pequeno – mas significativo – universo de pesquisa remete à idéia de que os Cursos de Pedagogia devem estar articulados às propostas formuladas e apresentadas pelas Diretrizes Curriculares. Estas têm a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico, e contemplam às necessidades e expectativas do aluno(a) que atualmente procura o Curso de Pedagogia como formação superior.

Nesta ótica muitos cursos de Pedagogia procuram construir uma visão orgânica da formação docente, ancorados no Ensino Superior como lócus de formação do profissional para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo esta tendência afirma SHEIBE e AGUIAR (1999, p. 232):

(...) A comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com base na análise de propostas de formação do profissional de educação, oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior do país e nas contribuições das diversas entidades do campo educacional (Anped, Anfope, Anpae, Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação), apresentou uma proposta de diretrizes curriculares (...) Essa comissão assumiu a tese de 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.

A base docente defendida pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia reflete anseios dos alunos que ingressam nos cursos de Pedagogia. Essa afirmação pauta-se em dados coletados em uma entrevista do ano de 1999,

com os alunos do 1º ano do curso de Pedagogia da UNICENP (grade nova) realizada pela coordenação do curso. Os alunos defenderam as seguintes idéias em relação ao Curso:

- 95% dos alunos “gostam” do curso;
- A grande maioria dos alunos já atua no magistério;
- Acreditam ter escolhido o curso certo;
- Argumentam estar aplicando na prática docente os conhecimentos adquiridos no curso;
- Os seminários voltados aos temas educativos estão instigando à reflexão e retomando alguns conceitos adquiridos no magistério;

Os argumentos dos alunos revelam uma identificação com a proposta do curso e as aspirações dos alunos que procuram o Curso de Pedagogia são no sentido de construir, ou subsidiar, teórica e praticamente a docência.

Com o objetivo de analisar as representações dos alunos em relação ao curso de graduação que estão cursando, o Centro Universitário Positivo realiza duas vezes ao ano (no I e II semestres) um processo avaliativo denominado SEAQUE (Sistema Estatístico de Avaliação da Qualidade Educacional). O objetivo do SEAQUE é identificar e descrever aspectos nucleares da prática pedagógica em sala de aula e da ação docente em geral.

No sentido de corroborar os depoimentos citados, apresenta-se o gráfico da avaliação do SEAQUE, 1999.

CURSO DE PEDAGOGIA – SEAUQUE 2º SEMESTRE DE 1999.**RESULTADOS GERAIS DO CURSO****PRIMEIRO ANO – NOITE**

ITENS	MÉDIA	NOTA
Você considera que o curso corresponde às suas expectativas?	3,45	86
Você considera que as disciplinas integrantes do curso são adequadas?	3,66	91
Você considera que o nível de exigência do curso é adequado?	3,61	90
Você é atendido adequadamente pelo coordenador do curso?	3,74	93

SEGUNDO ANO – NOITE

ITENS	MÉDIA	NOTA
Você considera que o curso corresponde às suas expectativas?	3,00	75
Você considera que as disciplinas integrantes do curso são adequadas?	3,00	75
Você considera que o nível de exigência do curso é adequado?	3,18	80
Você é atendido adequadamente pelo coordenador do curso?	3,14	79

TERCEIRO ANO – NOITE

ITENS	MÉDIA	NOTA
Você considera que o curso corresponde às suas expectativas?	3,00	75
Você considera que as disciplinas integrantes do curso são adequadas?	3,00	75
Você considera que o nível de exigência do curso é adequado?	3,00	75
Você é atendido adequadamente pelo coordenador do curso?	4,00	100

QUARTO ANO – NOITE

ITENS	MÉDIA	NOTA
Você considera que o curso corresponde às suas expectativas?	2,05	62
Você considera que as disciplinas integrantes do curso são adequadas?	3,13	78
Você considera que o nível de exigência do curso é adequado?	3,50	82
Você é atendido adequadamente pelo coordenador do curso?	3,00	75

RESULTADO GERAL DO CURSO

ITENS	MÉDIA	NOTA
Você considera que o curso corresponde às suas expectativas?	2,98	74
Você considera que as disciplinas integrantes do curso são adequadas?	3,19	79
Você considera que o nível de exigência do curso é adequado?	3,32	81
Você é atendido adequadamente pelo coordenador do curso?	3,47	86

OBS: As turmas do 2º, 3º, e 4º anos atribuem baixa pontuação aos itens que se referem: a se o curso atende às expectativas e, se as disciplinas integrantes do curso são adequadas. No entender desta coordenação, a insatisfação ocorre por estarem matriculados na grade “velha”, uma vez que a insatisfação quanto a esses dois itens não ocorre com os alunos do 1º ano, matriculados na grade nova.

Profª Helena Bartinik

(Coordenadora do Curso)

Esses dados remetem à reflexão sobre as expectativas dos alunos em relação à matrícula no Curso de Pedagogia. No universo pesquisado, a base docente, enfatizada no Currículo implantado em 1999, revela-se muito significativa em relação às expectativas positivas dos alunos com referência ao Curso de Pedagogia do UNICENP. Faz-se importante, todavia, afirmar que o Curso de Pedagogia no UNICENP não se restringe à formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstra a Grade Curricular do curso, juntada a esta pesquisa.

10 CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE IMPLEMENTADAS NO FINAL DA DÉCADA DE 90

O modelo econômico do Brasil, hoje, é marcado por acirrado capitalismo, onde as situações de desigualdades sociais estão evidenciadas por um crescimento que gera pobreza e desemprego para um grande número de pessoas carentes não só de boa educação, mas também de qualidade de vida. Como mostra a reportagem da FOLHA DE SÃO PAULO:

Em 96, foram R\$14,4 bilhões gastos com a saúde de 150 milhões de brasileiros e R\$14,9 bilhões com o Proer, para cuidar da saúde de nem uma dúzia de bancos em dificuldades.

É um governo de continuidade, não de reformas sociais. Seu presidente declara que só a partir de 2010 poderá melhorar as condições sociais da população. É um modelo que aprofunda a exclusão social, gera desemprego, rebaixa os salários, corta os recursos para as políticas sociais, provoca a desagregação do tecido social e a violência, destrói os espaços públicos de negociação e tenta desqualificar todos os movimentos sociais que se opõem a essas políticas.

Tudo isso em nome da inserção subordinada do Brasil ao mercado globalizado. Como se não houvesse alternativas para o desenvolvimento.

Por tudo isso é preciso valorizar os movimentos que hoje se reúnem aqui em São Paulo e em outras capitais. Lutar por emprego, salário, educação, saúde, moradia, transportes continua sendo a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento deste país". (BAVA. agentes da mudança no país. Folha de São Paulo, 18/07/97. Cotidiano).

Esta é uma amostra que conduz ao pensamento de que o Estado apresenta uma falsa democracia, existente somente em discursos presidenciais, mas longe da grande maioria carente da população. A acumulação de riquezas tem-se tornado a marca da atual economia brasileira. Esta marca exige, também um novo modelo de trabalhador, pois este capitalismo tem necessidade do

"aperfeiçoamento", devido à complexidade do sistema produtivo. Esta complexidade está impressa não só nas novas tecnologias, como também, no aparecimento da robótica.

A exigência de um novo modelo de trabalhador torna a escola um "objeto" estratégico para a implementação da ideologia dominante. Neste sentido argumenta ARROYO (1987, p. 54):

A educação do povo é pensada e recomendada pelos teóricos da economia. Um povo instruído e inteligente é, além disso, geralmente mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e estúpido (...) são cada um individualmente menos ceptíveis de ser desencaminhados para qualquer oposição injustificada, ou desnecessárias as medidas do governo.

O governo lança mão da escola para a implementação e execução de suas idéias neoliberais. A educação está em evidência cada vez mais ascendente. E isto pode ser observado pelas inúmeras políticas voltadas à educação. Entre essas políticas destaca-se **a formação de professores.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 veio trazer importantes modificações quanto às exigências para a formação docente. A atual legislação prioriza a formação docente em nível superior. Preconiza a L.D.B. 9394/96 em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

Esta exigência expressa na "nova" L.D.B., Lei nº. 9394/96, atende ao movimento dos educadores iniciado no final da década de 70, início dos anos 80, que, conforme já relatado, reivindicava melhores condições de qualidade da educação brasileira.

No entanto, o aparecimento dos Institutos Superiores de Educação vem estrategicamente cumprir as exigências dos organismos internacionais com relação à educação brasileira, e assim, tentar desmobilizar todas as conquistas dos educadores e da sociedade civil para a construção de uma classe de educadores comprometida com as mudanças de seu tempo.

Os Institutos Superiores de Educação estão regulamentados pelo **decreto nº.3276, de 06 de março de 1999**. Tal decreto preceitua, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores”.

A legislação, ao tratar dos Institutos Superiores de Educação, não avança; pelo contrário, retrocede. Todas as discussões iniciadas na década de 80, em busca de uma educação de qualidade que concretize no Ensino Superior uma sólida formação docente a todos os profissionais que se dedicam ao trabalho pedagógico, são frustradas com o aparecimento deste modelo de formação que, como argumenta WACHOWICZ:

A história não se efetiva linearmente, mas sim pelas contradições que superam por incorporação os fatos e suas relações. Assim como o mercado educacional, evidenciado nos últimos anos, desloca-se da falência dos cursinhos para a proliferação de centros universitários, cujas mantenedoras são empresas educacionais, também a criação pela lei dos institutos superiores de educação pode, de virada e por efeito das contradições da História, gerar um novo espaço institucional que responda às necessidades da formação de professores.

Mas a insídia está no caráter profissionalizante que vem sendo imposto a todo esse processo, como se fosse possível reduzi-lo a uma perspectiva exclusivamente técnica (...) os legisladores ainda trabalham com os referenciais do tempo em que eram eles mesmos alunos das Universidades, engessados no preconceito e obedecendo às exigências dos financiadores externos, preferem “inovar” apenas no papel, ao invés de criarem condições legais para a realidade ser transformada (QUALIDADE de Vida, Curitiba, jan. 2000)

Parece ser a proposta dos Institutos Superiores de Educação, uma formação à revelia dos planos e anseios dos educadores em torno de um projeto de formação superior em prol de uma escola “como um lugar de ensino, aprendizagem e de enriquecimento cultural, coordenado e dinamizado por docentes (...) em direção ao desenvolvimento de propostas pedagógicas consistentes com a construção da qualidade da educação”. (WEBER, 2000, p.59)

Os I.S.E. não apresentam o compromisso com a pesquisa, o que nos leva a crer, que sua proposta de formação possui uma categoria rebaixada. Também nessa modalidade de formação **a exigência quanto à percentagem de mestres e doutores é inferior à dos** Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Centros Superiores de Educação. A carga horária que os I.S.E. apresentam para a formação do professor é de 3.200 horas, sendo que, caso a pessoa (o candidato) já possua o magistério, reduz-se à carga horária em 800 horas. E ainda, se a pessoa (candidato) já atua enquanto docente nas redes públicas de ensino, reduz-se mais 800 horas. Assim sendo, poderá formar professores em 2 anos!

FREITAS (1999, p. 21) assim se posiciona em relação aos Institutos Superiores de Educação:

É um curso de caráter técnico profissionalizante. A carga horária para a integralização do curso – 3.200 horas – pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo até chegar a 1.600 horas. Com isso constata-se que, pela primeira vez, se abre a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores. Outra característica discriminatória é a exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores -, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades – 30% de mestres e doutores -, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições.

10.1 DURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Relativamente a essa análise, optou-se pela indagação: **A duração de quatro anos do Curso de Pedagogia é suficiente para preparar teórica e praticamente um professor?** Das contribuições levantadas, destacam-se:

- “Não. O professor não pode parar só no curso de Pedagogia. Um bom profissional tem que estar constantemente atualizado”. (sujeito 7, 1999)
- “Não. Jamais conseguiremos aprender tudo em 4 anos (e nem na vida inteira), somente aprenderemos a pesquisar, para procurarmos conhecimento de forma autônoma”. (sujeito 9, 1999)
- “Sim. Para quem já fez o magistério, mas para quem fez outro curso, é necessário mais aprofundamento”. (sujeito 32, 1999)
- “Não. ‘Nunca’ será suficiente para preparar um profissional, pois mudanças vêm aparecendo e o professor tem que atualizar e buscar cada vez mais conhecimentos, trocar ... aprender”. (sujeito 7, 2000)
- “Acredito que sim, pois não basta quantidade, a qualidade de um curso deve ser, e como é, bem significativa. A questão envolve comprometimento do aluno, e dos professores, em relação ao curso. Muitas crianças, possivelmente dependerão de um bom professor numa sala de aula”. (sujeito 8, 2000)

Atente-se para esta importante disparidade: Formação do professor no I.S.E. x Formação do professor nos cursos de Pedagogia. Como revelam os alunos em suas representações, o tempo de aprendizagem é um condicionante importante para que o conhecimento possa ser significativo, e como muito reflexivamente salientou um dos sujeitos da pesquisa, tempo necessário para poder realizar

pesquisa, e assim, constituir a autonomia que conduz ao pensar e agir criticamente.

Certo é que os Cursos de Pedagogia ainda têm uma trajetória a percorrer, no sentido de construção da práxis pedagógica, mas não se pode negar a trajetória histórica desse curso de formação de professores no trabalho com a educação, uma trajetória de avanços significativos. E a idéia de retirar a formação docente dos Cursos de Pedagogia, parece estar voltada à intenção de retirar o papel social e político que esta formação tem procurado construir.

A criação dos Institutos Superiores de Educação surgiu à revelia de qualquer discussão de âmbito educacional, revelando assim, as políticas e intenções do Ministério de Educação que, no uso de sua **autoridade** vem atender às exigências dos organismos internacionais no que tange à organização estrutural do sistema educativo brasileiro. Um dos maiores problemas que pode ser elencado em relação ao modelo de formação de professores apresentado pelos I.S.E. (Institutos Superiores de Educação), é o caráter profissionalizante e aligeirado que este apresenta. Atente-se para a argumentação de FREITAS (1999, p. 20-21):

A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico – profissional (...). É um curso de caráter técnico – profissionalizante. A carga horária para a integralização do curso – 3.200 horas – pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo até chegar a 1.600 horas. Com isso constata-se que, pela primeira vez, se abre a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores.

O que se pode perceber com a implantação dessa política de formação de professores é que todas as propostas construídas e organizadas em torno da superação do tecnicismo e da afirmação da docência como base da formação do Pedagogo, podem ser frustradas. E caso persista o parágrafo 2º do Decreto número 3.276 de 6 de dez. de 1999: **a formação de nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á em cursos normais superiores.** (grifo nosso), caberá ao Curso de Pedagogia continuar formando os **especialistas**. Assim, mais uma vez na história fica demonstrada a intenção do Poder Público no sentido de tirar do Pedagogo sua verdadeira identidade, reduzindo-o a um técnico, que é aquele que pensa e fiscaliza o trabalho que deve ser executado pelo professor, pois este, na ótica tecnicista, “não sabe pensar, propor ou elaborar”. Consagra-se assim, a separação entre “ser professor” e “ser pedagogo”.

Essa política de formação de professores vem sendo alvo de discussões e críticas por parte de educadores e de diversas Instituições de Ensino Superior que apresentam nos cursos de Pedagogia interessantes propostas de formação de pedagogos, voltada para a totalidade do processo pedagógico, compreendendo a docência como parte fundamental desta totalidade. Em contraposição a essa proposta de formação de professores aligeirada e profissionalizante apresenta-se a “base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério”. (FREITAS, 1999, p.19)

As políticas ancoradas na ótica da fragmentação Professor e Pedagogo só vêm acirrar ainda mais os problemas enfrentados pela educação que carece de profissionais cada vez mais preparados para atuar em um sistema educativo ainda muito marcado por “crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas por crenças estúpidas não contestadas a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais” (MORIN, 2000, p. 27).

É importante afirmar que:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender as novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobranete (KUENZER, 1999, p.183).

A idéia de separar a formação de Professores da formação em Pedagogia só vem aprofundar os problemas de construção de identidade do Pedagogo, além de tornar a “educação” um atrativo negócio para a iniciativa privada.

O curso de Pedagogia tem defendido, no processo histórico das atuais discussões, a construção de caminhos para a superação de falhas, apresentando propostas curriculares inovadoras e atentas às exigências de uma formação crítica, alicerçada na docência, como a identidade desse profissional. No entanto, as tendências atuais, como os Institutos Superiores de Educação, caracterizam-se como um risco à formação dos profissionais do ensino necessários ao verdadeiro processo de democratização da sociedade brasileira.

E a lei, que deve sempre refletir o consenso social, **no caso do decreto nº 3276**, infelizmente não privilegia a visão do que é global, uno e indivisível em educação: a conjugação da teoria e da prática.

11 SER PEDAGOGO: SER PROFESSOR

A presente pesquisa nasceu do sentido da necessidade de buscar no curso de Pedagogia conhecimentos teóricos e práticos para direcionar a ação docente. Acreditamos pois, que o investimento na formação de professores poderia provocar mudanças substanciais na qualidade da ação escolar. A pesquisa conduziu à evidência de que professores buscam na formação superior em Pedagogia subsídios para **aperfeiçoar, ampliar, construir** (...) uma prática educativa mais consciente e crítica.

11.1 A PROCURA PELO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao indagar sobre: **Qual o principal motivo que o fez procurar o Curso de Pedagogia?** Permitiu eleger as manifestações que se destacam:

- “Para melhorar minha prática, gosto de dar aulas e quero trabalhar bem. Ter uma melhor formação” (sujeito 6, 1999).
- “Necessidade pelo avanço, plano de carreira e também para crescimento pessoal”. (sujeito 8, 1999).
- “Porque atuo na área da educação” (sujeito 27, 1999).
- “A princípio gostaria de ser professora” (sujeito 28, 1999).
- “Já trabalho na área da educação há algum tempo e senti necessidade em aprender, ampliar mais conhecimentos” (sujeito 11, 2000).

- “Já trabalhar na área há três anos e ter uma grande motivação e gratificação em trabalhar com crianças” (sujeito 26, 2000).
- “Como tenho verdadeiro prazer em educar, ensinar, principalmente as crianças de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; aperfeiçoar-me mais, desenvolver minha prática educativa”.

Em que pesem políticas de desvalorização do magistério, questões salariais, carência material, falta de apoio pedagógico, percebe-se que os professores em busca da construção de uma ação docente de qualidade ingressam no Curso de Pedagogia, e no caso dos sujeitos desta pesquisa, investem e acreditam no retorno dessa formação a sua procura de ser PROFESSOR. E realmente a dimensão ser remete à idéia do ser professor que não aceita a escola enquanto aparelho ideológico do Estado, e procura ser aquele que acredita na possibilidade de transformação da escola. Assim sendo, também contribui com a dimensão “ser global” de seu aluno, enquanto **mediador** do conhecimento, ajuda seu aluno a olhar, descobrir e conhecer o mundo.

Ilustra, com muita poesia, GALEANO (2000, p. 15), essa afirmação:

Diogo não conhecia o mar. Seu pai Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alçaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanto a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: **me ajuda a olhar!**

Acredito ser esta, pois, a tarefa essencial do professor mediador: aquele que vai além da contemplação, da observação e do puro diretivismo; aquele que com autonomia e competência **ajuda a olhar o mundo**. Acreditando na “superação das injustiças das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício

de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma” (FREIRE, 2000, p. 39). E isso implica necessariamente preparo e conhecimentos, dimensões que a formação superior em Pedagogia, pode trabalhar à luz da criticidade, rigorosidade e interação, pois, “o ideal da pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimentos” (ASSMANN, 1996, p. 31).

Assim, acredito estar impressa na profissão pedagogo, a profissão professor, como duas dimensões, que aponta a pesquisa, serem indissociáveis.

O Professor (pedagogo) deve estar habilitado para atuar em diversas áreas da educação. É preciso superar urgente essa formação que forma ou Pedagogo, ou Professor, ou Orientador, ou... ou... ou... (sujeito 10, 1999).

É pertinente, dessa forma, a colocação do participante da pesquisa que aponta a necessidade de superarmos os “fragmentos” impostos pelo tecnicismo e conduzirmos nossos olhares à visão de totalidade, caso contrário, os “ou” isso ou aquilo, conduzirão os Pedagogos ao “OU” de coisa alguma. E nesse sentido apresenta-se a colocação de Nilda ALVES (2000, p. 9) na abertura do X Endipe, UERJ, Rio de Janeiro, Maio de 2000:

(...) A didática e a pedagogia são definitivamente políticas sociais, históricas e, portanto, coletivas. Desta maneira, se neste país, ainda são escolhidas soluções marcadamente tecnicistas, não é porque não se sabe, mas porque se quer – e essas opções estão sendo e serão cobradas pelos que fazem a história preocupados com a educação da maioria do povo brasileiro.

Sob essa ótica apresenta-se a presente pesquisa; acredito na superação do tecnicismo e na formação superior do docente nos Cursos de Pedagogia, como uma proposta de formar com base em uma cultura mais humana, que

pode, e deve, buscar nos saberes dos que praticam ou pretendem praticar a ação docente, saberes cotidianos, historicamente negligenciados por práticas fragmentadas e tecnicistas.

Penso ser essa uma proposta de formação docente de acordo com o atual momento histórico.

CHAUI (1980, p. 12) resgata uma “trajetória” do ser professor ao longo da história, a partir da indagação: O que é ser professor?

Platão diria: aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Rousseau diria: aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Kant diria: o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos. O jesuíta disse: aquele capaz de estabelecer uma distância absoluta entre o conhecimento e o real, ensinando, por exemplo, as crianças que falam o português, o latim por meio das regras da gramática latina. Hegel diria: aquele capaz de fazer lembrar e de trazer as luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. Vítor Cousin disse: um funcionário posto pelo Estado a fim de transmitir moral e civismo formando espíritos aptos necessários ao próprio Estado. Um marxista perguntaria: **quem educa o educador?** Paulo Freire disse: aquele capaz de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização.

Então, compartilhando e acreditando nas idéias de FREIRE, fundamenta-se a idéia do ser pedagogo – ser PROFESSOR, sem estabelecer certezas, mas enquanto professor que vive na arena educativa as idéias que professa, acredito que a formação superior em Pedagogia, hoje, é uma proposta que pode dar conta de formar o professor “**consciente, capaz de revelar a opressão**” e com instrumentos teóricos e práticos que apontem para a possibilidade de “**anular a colonização**”.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, na sociedade do novo milênio, constitui-se tarefa vital e imprescindível. Percebe-se, então, a necessidade de se compreender a dimensão desta tarefa, conduzindo nossos olhares para a construção de conhecimentos que humanizem o progresso tecnológico, como também econômico, vislumbrando sempre a articulação conhecimento – cidadania.

Assim sendo, a formação de professores ocupa hoje um lugar de destaque no cenário educativo. E quando se reflete a respeito da formação superior docente, evidencia-se que a mera transmissão de conteúdos já não faz mais sentido. É preciso que o professor tenha o entendimento da importância de seu papel no atual processo histórico, da dimensão social e política de sua ação educativa.

Esta pesquisa procurou em todos os momentos, elucidar e apresentar questões pertinentes à formação superior de professores nos cursos de Pedagogia. É claro que revela “falas” de sujeitos pertencentes a um determinado contexto histórico e social; então, não se pretende universalizar propostas e respostas, mas não deixa de considerar que estas revelam significativos indicativos para a construção de uma proposta de formação superior em Pedagogia, vislumbrando avanços e mudanças substanciais na qualidade da ação escolar. O presente trabalho mostra-se ancorado sempre, na idéia de que a formação superior em Pedagogia deve apresentar um projeto que contemple a visão de que “os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de

valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla para todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz e harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade”. (BEHRENS, 1999, p. 68).

Cabe então, retomar o problema da pesquisa:

Os alunos do curso de Graduação em Pedagogia buscam a formação superior por imposição legal e/ou por desejo de aperfeiçoamento em sua prática docente? E ainda, quais as dimensões que o Currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Positivo – UNICENP vem tomando para atender a essa demanda?

Pelas representações coletadas pelos questionários, instrumentos da pesquisa, estas conduziram aos indicativos de que os alunos procuram a formação superior em pedagogia para aperfeiçoarem a prática docente, procurando a construção da práxis educativa. Assim também, por meio dos conhecimentos adquiridos na formação superior em Pedagogia reconheceram a sua legitimidade enquanto **profissionais da educação**. E como dado extremamente significativo, aparece a indissociável visão que os protagonistas dessa pesquisa apresentaram em relação à dimensão: **ser pedagogo – ser professor**.

Contempla todas estas dimensões da construção docente no Curso de Pedagogia o relato de ABRAMOVICH (1997, p. 90-91) quando lembra essa autora de uma antiga professora, e como ela reinventava seus professores, no sentido de se construir enquanto docente; neste caso “negando” a presença de sua antiga mestra:

Dona Linda me deixou a marca da déspota não esclarecida. Daquelas que têm e detêm o poder pelo poder. Não como demonstração de experiência, de clareza, de levar a classe a efetivar uma proposta... nada disso. A sua autoridade como demonstração permanente de força e de controle, mesmo quanto estivesse distante da sala, dos alunos. (...) Eu adorava o Colégio Batista Brasileiro. Sai de lá quando terminei o primário e voltei, alguns anos depois, para concluir o normal. Qual não foi o meu espanto quando, numa manhã, dei de cara, num dos corredores, com uma mulher pequena, nem magra nem gorda, nem velha nem jovem, que me cumprimentou sorridente. Não tinha idéia de quem fosse. Era dona Linda, destituída do tamanho do medo (...) Quando comecei a dar aulas para crianças, busquei vários caminhos. Quis momentos divertidos, alegres, cheios de surpresas. Quis momentos organizados, concentrados, produtivos. Quis ter um bom relacionamento aberto, poroso, sr respeitado. Não sabia como, claro... mas lá no fundinho intuía que não seria – jamais – pelas vias, atalhos e pontes de dona Linda.

Assim, com Fanny ABRAMOVICH aprendeu a não ser o modelo negativo que a marcou, o curso de Pedagogia hoje, com sua trajetória histórica na formação de professores com **clareza e proposta**, com certeza, pode fornecer instrumentos para ensinar a ser professor... ser pedagogo.

12.1 MOTIVOS DA BUSCA DO CURSO DE PEDAGOGIA

No intuito de, neste momento, apresentar as conclusões finais da pesquisa, retorna-se a indagação:

Você acredita que a imposição legal de formação superior aos professores que atuam na Educação Infantil e séries fundamentais do Ensino Fundamental é que está levando muitos profissionais a procurar o Curso de Pedagogia? As manifestações levantadas foram relevantes, e para a reflexão, destacam-se os depoimentos:

- “Sim, pois o magistério é um nível de instrução muito básico.” (sujeito 7, 1999).

- “Em muitos casos. Em outros, as pessoas se preocupam em ter uma melhor formação. No caso do Brasil, onde a maioria das pessoas têm dificuldades em ter acesso ao ensino superior, creio que às vezes “sacrificam” sua vida financeira para garantir o emprego.” (sujeito 8, 1999)
- “Sim, muitos professores possuem esta visão , mas outros buscam o aperfeiçoamento e melhores condições para a educação” (sujeito 2, 2000)
- “Sim, mas outros fatores também influenciam, como por exemplo, a exigência da sociedade na formação superior para qualquer emprego hoje” (sujeito 12.2000)

Os dados coletados apontam para a imposição legal, expressa pelo artigo 87 da LDB nº 9394/96 que institui no parágrafo 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”

Esse tem sido um fator extremamente motivador na procura da formação superior em Pedagogia. Todavia, como as representações dos alunos indicam, embora a legislação tenha “motivado” a procura da formação superior, o desejo pelo aperfeiçoamento é que nutre os esforços e o empenho dos estudantes em relação ao curso. Então, mais do que em nenhuma outra época da história dos Cursos de Pedagogia, cabe a este modelo de formação dar conta de apresentar projetos que contemplem os interesses e necessidades daqueles, que apesar da desvalorização em relação ao magistério (profissão) , acreditam e se empenham na busca da construção de uma educação de qualidade. Assim, impondo a sua trajetória histórica, os Cursos de Pedagogia devem procurar afirmar-se enquanto formação “teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como os domínios do conteúdo

a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (IX Encontro da ANFOPE, Campinas, 1998).

Como mereceu destaque em toda esta pesquisa, a importância da dimensão histórica das mudanças ocorridas no Curso de Pedagogia, é importante salientar que a concepção de formação do Pedagogo do UNICENP, segue uma tendência adotada, hoje, por várias Instituições de Ensino Superior. Neste sentido aponta FREITAS, em sua declaração de voto no documento da ANFOPE de 15 de setembro de 1999:

É entendimento da ANFOPE que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se locus privilegiado da formação dos profissionais da educação para a atuação na educação básica (...) com as seguintes características para o Curso de Pedagogia: Formação de profissionais para a educação básica: docência das séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries e educação infantil, contemplando as dimensões de gestão e organização do trabalho pedagógico escolar e da pesquisa. (São Paulo, p. 19/20/21).

É com base nessa concepção que o curso de Pedagogia do UNICENP, Grade Curricular 1999, tem procurado responder à demanda dos alunos, tendo como referência a Base Comum Nacional, pois acredita ser esta “ o fio inicial da construção das possíveis redes de formação dos profissionais da educação e é no seu próprio processo de construção permanente que vão sendo percebidas as contradições e os antagonismos engendrados na prática social” (VIII Encontro Nacional da ANFOPE, 1996, Belo Horizonte, p.15)

Procurei o Curso de Pedagogia por atuar na área da educação, por me realizar nela. E por acreditar que a educação tem o poder de mudança ! Sei que posso melhorar muito com meus alunos ! (sujeito 30. 2000)

Atender a esse anseio pode ser possível, embora sem o pensamento ingênuo de que a educação pode por si só, mudar a sociedade e sua estrutura excludente, mas com a utopia, e “por utópico não entendo ideal e impossível, pois utopia não é isso . Trata-se de um professor que é utópico porque ora pode existir e ora pode desaparecer, cuja permanência é fugaz porque, com seus alunos, também é uma consciência dividida que substitui o que realmente sabe por uma prática negadora de seu saber efetivo.” (CHAUÍ,1980, p.12) e lançando mão desse saber, que vai muito além de verdades, fundamenta-se a importância da formação superior docente, formação esta, que deve ser feita nos Cursos de Pedagogia.

Cabe ressaltar que neste momento histórico, os Cursos de Pedagogia, de maneira geral, sofrem interferências legais e políticas. Portanto, à análise sobre a transição e mudanças realizada no UNICENP, se estende a outros cursos de Pedagogia no Brasil. Na realidade, o desafio que se impõem e realizar uma reflexão crítica sobre as intervenções que o Curso de Pedagogia vem sofrendo nas últimas décadas.

Este estudo em muito contribuiu para o amadurecimento profissional da pesquisadora. Que o presente trabalho possa também se refletir na ação educativa de outros profissionais da educação, servindo como estímulo a novas posturas.

“Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado, ao andar se faz o caminho” (MORIN, 2000, p.115).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior). **Subsídios para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. São Paulo, 1999.

ABRAMOVICH, Fanny. Um imenso lápis vermelho. In: ABRAMOVICH (org). Meu professor inesquecível: **Ensinos e Aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. **Caminhos do Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALVES, J.A. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 56-61, maio 1991.

ALVES, Nilda. Falar de Tempos e Espaços. In: CANDAU (Org). **Cultura, Linguagem e subjetividade no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP e A, 2000.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANFOPE. **Documento Final IX. Encontro Nacional**. 1998.

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paulo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto – imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSMAN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 3 ed. Piracicaba:UNIMEP, 1996.

BEHRENS, Marilda. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **A formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno**. In: MASETTO, M. Docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Maio/2000.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 3276**. 6/12/1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Notas sobre o currículo na formação do Professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, n 69, 1999.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o Ba- Be- Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. **Decisões Pedagógicas e Estruturas e Poder na Universidade**. Campinas: São Paulo, Papyrus, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, jan.1980.

DEMO, Pedro. Educação e conhecimento: **Relação Necessária, Insuficiente e Controversa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ENCONTRO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 7., 1996, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte : ANFOPE, 1996.

FACULDADES POSITIVO. **Projeto acadêmico do Curso de Pedagogia**. [199-].

_____. **Projeto para Implantação de duas habilidades no Curso de Pedagogia**. Curitiba, maio/1996.

FELDENS, Maria das Graças. Desafios na Educação de Professores: analisando e buscando compressões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel (org). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Helena Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 7 ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GAMBOA, S.A. In: Fazenda, I. (Org). **A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto**. São Paulo: Cortez, 1994.

- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: A construção da Identidade do Professor sobrando. In: **Educação e sociedade**, Campinas, n. 69, 1999.
- KURZ, Robert. **A comercialização da Alma**. Folha de São Paulo. Caderno Mais! 11 de fev. 2001.
- MACHADO, Nilson José. **Educação, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MASETTO, Marcos. **A Docência na Universidade**. Campinas São Paulo: Papirus, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P e JOVCHELDVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NISKIER. A ética na Terra do Frio. Caderno Opinião. **Folha de São Paulo**, jan., 2000.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1978.
- SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: LDB**. Trajetória, Limites e Perspectivas. 4. ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 1998.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. In: **Educação e Sociedade** (CEDES) nº 69. Campinas, 1999.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Historiar: Fazendo, Contando e Narrando a História**. Curitiba: Braga, 1998.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolle. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. **Como entender e aplicar a nova L.D.B.: lei nº 9394/96**. São Paulo. Pioneira, 1997.
- TRIVINOS, Augusto. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNICENP. **Proposta Curricular Curso de Pedagogia**. Curitiba, 1999.
- VEIGA, Ilma; SOUZA, José; RESENDE, Lúcia **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. ; RESENDE, Lucia; FONSECA, Marília. Aula Universitária e Inovação. In: VEIGA (Org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000.
- _____. Formação de Professores e os Programas Especiais de Complementação Pedagógica. In: VEIGA (Org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **A Interdisciplinaridade na Universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.
- _____. **O Método Dialético na Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **A formação superior do professor em nível superior no Brasil**. In: *Jornal Qualidade de Vida*. Curitiba, 5 a 11 de dezembro. Nº2. 1999.
- _____. A discriminação contra o curso de Pedagogia. **Jornal Qualidade de Vida**, Curitiba, n. 3, 2 a 8 de janeiro de 2000.
- WEBER, Silke. Políticas de Formação de Professores e seu impacto na Escola. In: CANDAU (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP e A, 2000.

ANEXOS**(Anexo 1)**

Entrevista (1)

- Qual o motivo que o fez procurar o Curso de Pedagogia?
- Na sua opinião o Curso de Pedagogia deve formar o professor em qualquer habilitação que ofereça? (ou deve formar o especialista: Orientador, Supervisor, Administrador)
- Como você vê o papel do Pedagogo hoje nas Escolas?
- O que você acha de o Curso de Pedagogia formar o Especialista (Orientador...) e ao mesmo tempo formar o professor para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

(Anexo 2)

QUESTIONÁRIO

1) SEXO:

 FEMININO MASCULINO

2) IDADE: _____

3) Qual sua área de atuação?

 rede pública municipal do ensino rede pública estadual de ensino rede particular de ensino Outra.Qual? _____

4) Antes de ingressar no Curso de Pedagogia, qual a modalidade de Ensino Médio que cursou?

 Magistério Ensino Regular (2º Grau) Outro. Qual?_____

5) Qual o principal motivo que o fez procurar o Curso de Pedagogia?

6) O Curso de Pedagogia contribui para a melhoria de sua prática de trabalho?

Em que aspectos?

7) O Curso de Pedagogia lhe oferece instrumentos teóricos para que possa melhor compreender , e assim, aperfeiçoar sua prática de trabalho? Quais? Cite exemplos.

8) Você percebeu alguma mudança em seu papel enquanto professor, após ingressar no Curso de Pedagogia? Qual? Comente , relatando situações concretas. (Exemplos)

9) Na sua opinião todo professor deveria buscar uma formação superior no Curso de Pedagogia? Justifique sua resposta.

10) Na sua opinião, os Cursos de Pedagogia que formam os especialistas em educação (orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar), foram superados na atual concepção de educação?

() SIM

() NÃO

JUSTIFIQUE: _____

11) Você gostaria que fossem introduzidas mudanças no Curso de pedagogia? Em que aspectos?

12) Você considera essencial a formação do professor nos cursos de Pedagogia?

SIM

NÃO

JUSTIFIQUE: _____

13) Qual o tipo de conhecimento que você considera essencial ao Pedagogo?

14) Como você vê o papel do Pedagogo hoje nas Escolas?

15) O Curso do Magistério é suficiente para o professor atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental ? Comente.

16) Você acredita que a imposição legal de formação superior aos professores que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental é que está levando muitos profissionais a procurar o Curso de Pedagogia?

17) A duração de 4 anos do Curso de Pedagogia é suficiente para preparar teórica e praticamente um professor?

()SIM

()NÃO

JUSTIFIQUE: _____

(Anexo 3)**Ementas das Disciplinas do Curso de Pedagogia****(Unicenp – ano 2000)****1ª SÉRIE****1. Evolução do Pensamento Filosófico Educacional****Ementa**

Fundamentação filosófica. Conhecimento mitológico, filosófico e científico. Do mito ao nascimento da Filosofia. A Filosofia grega. A Filosofia Medieval. A constituição da modernidade.

2. Sociologia Geral**Ementa**

Definição, campo de trabalho e método de pesquisa da sociologia. Conceitos básicos de teorias sociológicas. Sociologia e sociedade contemporânea.

3. Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação**Ementa**

Organização e planejamento do estudo individual e coletivo. Introdução à pesquisa através dos gêneros, tipos, abordagens e instrumentos de pesquisa. Planificação operacional da pesquisa. Elaboração de anteprojeto e desenvolvimento da monografia.

4. História da Educação**Ementa**

Idéias pedagógicas do Tradicionalismo. Época Clássica. Idade Média. Renascimento. Realismo. Iluminismo. Educação para a democracia. Educação atual.

5. Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa**Ementa**

Reflexões sobre a noção de língua padrão; 2. Reflexões sobre a noção de texto; 3. Coesão e coerência textual; 4. Revisão gramatical; 5. O texto acadêmico e suas normas; 6. Análise de textos literários infantis; 7. Produção de textos; 8. Leitura e análise de diversos textos sobre o ato de ler e escrever na escola numa perspectiva lingüística.

6. Psicologia da Educação I**Ementa**

Da Psicologia Filosófica à Psicologia Científica: a definição do objeto e os métodos de investigação da Psicologia. Principais controvérsias entre os diferentes sistemas e teorias na Psicologia do século XX. Visão geral e histórica das diferentes perspectivas em Psicologia do Desenvolvimento. Princípios básicos das principais abordagens e modelos de desenvolvimento. Desenvolvimento humano do nascimento à idade escolar.

7. Fundamentos Teórico- Práticos e Metodológicos da Educação Infantil**Ementa**

Fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil. Concepções da infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base: histórica,

biológica, psicológica, antropológica e sociológica. As tendências pedagógicas e suas implicações metodológicas para a Educação. Políticas de atendimento à infância, concepções, características e objetivos.

8. Antropologia Cultural

Ementa

Origens da humanidade – Cultura – Teorias da Cultura – Passado Cultural do Homem – Organização Familiar – Religião e magia – identidade e etnia. A Antropologia como Ciência.

9. Introdução à Informática (Optativa)

Ementa

Como operam os computadores: noções básicas dos componentes de hardware e de software. Recursos para apresentação eletrônica. Recursos de edição de texto eletrônica. Recursos de pesquisa via Internet. Aplicações de software na resolução de problemas direcionados.

2ª SÉRIE

1. Sociologia da Educação

Ementa

A educação como objeto de estudo da sociologia. As relações entre as práticas educacionais e as estruturas da vida social. A função social da escola. Problemas e perspectivas da educação no Brasil.

2. Psicologia da Educação II

Ementa

Visão geral e histórica das diferentes perspectivas em Psicologia do Desenvolvimento. Princípios básicos das principais abordagens e modelos de desenvolvimento, com ênfase nas abordagens e modelos do desenvolvimento cognitivo. Debate de questões atuais envolvendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

3. Evolução do Pensamento Filosófico Brasileiro

Ementa

A importância da Filosofia e do conhecimento historicamente produzido. A relação entre Filosofia, educação e sociedade. A educação e as correntes filosóficas. Educação no contexto da globalização.

4. Didática

Ementa

Fundamentos e desenvolvimento histórico da didática para o curso de Pedagogia. Os elementos constitutivos da didática e suas inter-relações. A relação entre educação, ensino, aprendizagem e didática. A didática fundamental e instrumental, teórica e prática. As questões fundamentais da didática. As principais tendências pedagógicas da prática escolar e os métodos de ensino numa perspectiva crítica- reflexiva. As relações entre professor- aluno e a mediação do conhecimento. Os saberes e competências implicados na formação do professor.

5. Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ementa

Fundamentos teóricos - metodológicos e práticos das séries iniciais das diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e o Ensino da Arte) e suas respectivas concepções em relação ao método, organização do conteúdo e avaliação.

6. História do Pensamento Pedagógico Brasileiro

Ementa

1. Primeiros quatro séculos da história brasileira: A educação jesuítica e o período colonial - Educação das mulheres na Colônia - Educação elementar no séc. XIX - Ensino superior e Universidade no Brasil - Educação Profissional no Brasil - Negros e educação - Cinema como pedagogia
2. Tendência pedagógicas na prática escolar.
3. Uma experiência pedagógica brasileira: pedagogia da Presença.

2.

7. Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Ementa

Prática de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimento sobre a prática escolar. Concepções e tendências curriculares que permeiam a prática pedagógica. Enfoques curriculares e metodológicos. Vivências pedagógicas. Projetos interdisciplinares.

3ª SÉRIE

1. Metodologia do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos

Ementa

Os fundamentos teóricos para uma reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem. A organização dos conteúdos escolares, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. Alternativas metodológicas para a construção de um processo de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento de uma forma crítica reflexiva.

2. Estrutura e Funcionamento do Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ementa

Princípios e processos que fundamentam a Educação pública e privada no Brasil nos seus aspectos formais e legais, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3. Planejamento e Política Educacional

Ementa

A relação entre as instituições escolares, planejamento e política educacional. A educação enquanto política de governo e sua função social. O debate e a reflexão crítica sobre a situação educacional brasileira.

4. Organização do Trabalho Pedagógico Escolar.

Ementa

A organização do trabalho pedagógico na Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. As formas de gestão escolar e seu processo de democratização. Definição do projeto político pedagógico. Planejamento e

avaliação da ação escolar. Desenvolvimento do currículo. A escola com espaço de qualificação do professor.

5. Avaliação Educacional

Ementa

O desenvolvimento histórico do processo de avaliação escolar no âmbito das tendências da educação. Os instrumentos de avaliação, a prática metodológica e o registro de resultados. O sistema de avaliação em seu contexto político e legal.

6. Educação e Trabalho

Ementa

A categoria trabalho. Relação entre trabalho e educação. Trabalho e educação na sociedade contemporânea. Trabalho e educação e o papel social da escola. O trabalho como princípio educativo. Globalização e as novas bases materiais de produção. Mudanças tecnológicas e a educação do trabalhador.

7. Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos

Ementa

Globalização e desafio da competitividade. As abordagens da teoria organizacional. Modelos de gestão. Caracterização de um modelo de gestão. Desenvolvimento organizacional. Planejamento Estratégico de Recursos Humanos. Gestão Participativa de Recursos Humanos. Introdução ao Sistema de Recursos Humanos. Introdução a Aprendizagem Organizacional. Educação: o grande desafio da aprendizagem organizacional, Treinamento e Desenvolvimento Contínuo de Recursos Humanos. Perspectiva contemporânea da Gestão Organizacional.

8. Prática Pedagógica na Docência do Ensino Médio, Organização Escolar e Monografia

Ementa

O Trabalho pedagógico escolar como princípio educativo na formação do pedagogo. Caracterização da dinâmica do processo pedagógico na escola na sua dimensão teórico-prática. Elaboração de parâmetros necessários para o desenvolvimento da ação do pedagogo. Instrumentalização teórico-prática para planejar, executar, avaliar o trabalho docente.

4ª SÉRIE

1. Organização do Trabalho Extra-Escolar

Ementa

Processos educativos nas instituições não - escolares. O papel do pedagogo na organização, transmissão, reelaboração e sistematização do conhecimento e das ações no âmbito da sociedade onde a educação não é organizada formalmente. A organização de programas de Educação de Jovens e Adultos e de Qualificação dos Trabalhadores.

2. Escola e Currículo

Ementa

Fundamentos e conceitos da área de currículo e sua articulação com a didática e organização do trabalho pedagógico. Relações entre organização, produção,

distribuição de saber, poder e identidades sociais. Disciplinas escolares e áreas de referências de organização dos saberes. Procedimentos para a organização da produção curricular.

3. Gestão Educacional

Ementa

Formas de gerenciamento dos sistemas educacionais de ensino. A gestão escolar e o seu processo de democratização. Gestão: a relação entre o administrativo e o pedagógico. Concepções e fundamentos da Administração Escolar a partir da análise sócio-histórica da estrutura da sociedade brasileira.

4. Educação, Comunicação e Tecnologia

Ementa

Tendências e usos da informática na educação. Tecnologia e educação. Questões didáticas e pedagógicas do uso de meios de comunicação. Desenvolvimento de recursos didáticos considerando a multimídia eletrônica. Laboratórios, produção e avaliação de softwares educativos. Oficinas criativas de projetos educacionais. Educação à distância. Internet na educação. Produção de recursos didáticos audiovisuais e digitais.

5. Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos

Ementa

Princípios e processos que fundamentam a Educação pública e privada no Brasil nos seus aspectos formais e legais no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

6. Economia da Educação

Ementa

A compreensão dos conceitos básicos da função econômica da educação no contexto da globalização da economia e reestruturação produtiva. Análise dos mecanismos de financiamento das redes públicas e privadas de ensino no Brasil e apropriação dos instrumentos analíticos para compreensão da legislação e dos orçamentos públicos e privados para a educação.

7. Monografia

Ementa

A produção do conhecimento científico. Questões técnicas e metodológicas. A elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Construção e apresentação de uma proposta educacional que atenda às necessidades das instituições pesquisadas, em forma de trabalho monográfico de caráter científico, criativo e original.

8. Prática Pedagógica no Espaço Extra-Escolar

Ementa

A prática de ensino e processos de aprendizagem nas instituições não-escolares. O papel do pedagogo na articulação do conhecimento e das ações no âmbito da sociedade onde a educação não é organizada formalmente. O trabalho como princípio educativo na organização da atividade pedagógica na educação não-escolar.