

JUCÉLIA DE LIMA



FORMAÇÃO DO PROFESSOR:

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Curso de Mestrado em Educação -
Pedagogia Universitária - Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Lilian Ana Wachowicz

CURITIBA

2000



“Se quereis profetizar os futuros, consultai as entranhas dos homens sacrificados: consultem-se as entranhas dos que se sacrificaram e dos que as sacrificaram; e o que elas disserem, isso se tenha por profecia. Porém, consultar de quem não se sacrificou, nem se sacrifica, nem se há de sacrificar, é não querer profecias verdadeiras; é querer cegar o presente e não acertar o futuro”

(ANTÔNIO VEIRA apud LINHARES, 1997.



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 195

Aos nove dias do mês de junho de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR", apresentada por **Jucélia de Lima**, ano de ingresso 1997 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 Ilma Alencastro Veiga	<i>Ilma</i>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	<i>Zelia Milléo</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 <i>A</i>
Prof. ^a Dr. ^a Ilma Alencastro Veiga	Conceito <i>A</i>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	Conceito <i>A</i>
	Conceito Final <i>A</i>

Observações da Banca Examinadora:

Recomenda-se a continuação do presente estudo, a nível de Doutorado, bem como sua divulgação em eventos científicos.

M. Sabag Zainko

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the representations that the students of the course of Pedagogy are building concerning the linked aspects your profession and your educational work, for, with that, to look for new elements for understanding of the current situation in that meets this course, because, in the moment, it has been focus of evaluations, critics and proposed of changes. He/she breaks of the verification that the course of Pedagogy, in this work, corresponds to the students' needs, but that needs to be modified in some aspects, coming to extrapolate the discussions around the ordinance of your extinction. With that, it is verified that the alterations in the grating curriculares of the courses of Pedagogy cannot be the only proposal for your improvement. They are other necessary elements that come from encounter the this discussion, to make possible the understanding of the current situation of the teachers' formation in the country. And which the necessary actions and emergenciais to modify the picture that persists in the Brazilian society, there are long decades. "The challenges, which they are, are always born of productive perplexities (...) If we want, as we owed, to be sociologists of our circumstance, we should begin for the partner-temporary context that our perplexities emerge" (SANTOS, 1999, p. 17).

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the representations that the students of the course of Pedagogy are building concerning the linked aspects your profession and your educational work, for, with that, to look for new elements for understanding of the current situation in that meets this course, because, in the moment, it has been focus of evaluations, critics and proposed of changes. He/she breaks of the verification that the course of Pedagogy, in this work, corresponds to the students' needs, but that needs to be modified in some aspects, coming to extrapolate the discussions around the ordinance of your extinction. With that, it is verified that the alterations in the grating curriculares of the courses of Pedagogy cannot be the only proposal for your improvement. They are other necessary elements that come from encounter the this discussion, to make possible the understanding of the current situation of the teachers' formation in the country. And which the necessary actions and emergenciais to modify the picture that persists in the Brazilian society, there are long decades. "The challenges, which they are, are always born of productive perplexities (...) If we want, as we owed, to be sociologists of our circumstance, we should begin for the partner-temporary context that our perplexities emerge" (SANTOS, 1999, p. 17).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as representações que as alunas do curso de Pedagogia vêm construindo acerca dos aspectos ligados a sua profissão e seu trabalho docente, para, com isso, buscar novos elementos para compreensão da situação atual em que se encontra este curso, visto que, no momento, tem sido foco de avaliações, críticas e propostas de mudanças. Parte-se da constatação de que o curso de Pedagogia, neste trabalho, corresponde às necessidades dos alunos, mas que necessita ser modificado em alguns aspectos, vindo a extrapolar as discussões em torno do decreto de sua extinção. Com isso, constata-se que as alterações nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia não podem ser a única proposta para a sua melhoria. São necessários outros elementos que venham de encontro a esta discussão, para possibilitar a compreensão da situação atual da formação dos professores no país. E quais as ações necessárias e emergenciais para modificar o quadro que persiste na sociedade brasileira, há longas décadas. “Os desafios, quais eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas (...) Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades” (SANTOS, 1999, p. 17).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as representações que as alunas do curso de Pedagogia vêm construindo acerca dos aspectos ligados a sua profissão e seu trabalho docente, para, com isso, buscar novos elementos para compreensão da situação atual em que se encontra este curso, visto que, no momento, tem sido foco de avaliações, críticas e propostas de mudanças. Parte-se da constatação de que o curso de Pedagogia, neste trabalho, corresponde às necessidades dos alunos, mas que necessita ser modificado em alguns aspectos, vindo a extrapolar as discussões em torno do decreto de sua extinção. Com isso, constata-se que as alterações nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia não podem ser a única proposta para a sua melhoria. São necessários outros elementos que venham de encontro a esta discussão, para possibilitar a compreensão da situação atual da formação dos professores no país. E quais as ações necessárias e emergenciais para modificar o quadro que persiste na sociedade brasileira, há longas décadas. “Os desafios, quais eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas (...) Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades” (SANTOS, 1999, p. 17).

LISTA DE ABREVIações

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- AEC – Associação dos Educadores Católicos
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação Profissional da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APP – Associação de Pais e Professores
- CBE – Confederação Brasileira de Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CGP – Condições Gerais de Produção
- CLT – Contratada pela Lei Trabalhista
- CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- FUNFEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização ao Magistério
- IEPPEP – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
- INEPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- I.S.E. – Instituto Superior de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para os Sistemas Educacionais
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- UDF – Universidade do Distrito Federal
- UNC – Universidade do Contestado

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIações.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
PEDAGOGIA – UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: DA LEGALIDADE ESTRATÉGICA DA INSTITUIÇÃO À BANALIDADE DA ORGANIZAÇÃO VOLTADA PARA SI MESMA.....	10
1.1 História do curso de pedagogia da PUC/PR.....	27
CAPÍTULO II	
A BUSCA INTENCIONAL PARA COMPREENDER, OUSAR E TRANSFORMAR.....	32
2.1 Metodologia e procedimentos: categorias de análise.....	39
A. Entrada na carreira – motivação.....	47
B. Conceito da profissão.....	48
C. Com relação ao curso de pedagogia, o que você mudaria, para que houvesse uma transformação na prática educativa?.....	49
D. Qualidade do ensino fundamental – a instrumentalização do trabalho diário pelos documentos oficiais.....	53
D1. A instrumentalização diária pelos documentos.....	56
E. Formação – nível médio – nível superior.....	56

CAPÍTULO III	
REALIDADE E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO.....	68
3.1 Educação e trabalho.....	82
CAPÍTULO IV	
A AVALANCHE NEOLIBERAL E AS SOLUÇÕES MÁGICAS PARA OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA NAÇÃO BRASILEIRA.....	97
4.1 Educação profissional.....	100
CONCLUSÃO.....	109
ANEXOS.....	116
ANEXO 01 – Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931, p. 5800, fins do ensino superior.....	117
ANEXO 02 – Proposta de alteração curricular do curso de pedagogia da PUCPR.....	121
ANEXO 03 – Parecer nº 28/89 e Resolução nº 04/89 – CONSEPE, de 17 de outubro de 1989.....	134
ANEXO 04 – O tamanho do ensino básico no Brasil.....	136
ANEXO 05 – Oferta de educação para professores.....	138
ANEXO 06 – Os professores não qualificados.....	140
ANEXO 07 – Salários baixos comprometem esforços de reforma.....	142
ANEXO 08 – Padrões de qualidade para avaliação das condições iniciais de autorização de funcionamento de Pedagogia nas IES.....	144
ANEXO 09 – Texto final discutido pela Comissão de Especialistas de ensino em pedagogia em 06/05/99.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

Aos meus pais (*in memoriam*)

A minha mãe

*Quando ela acabou, foi colocada na terra
Flores nascem, borboletas esvoejam por cima...
Leve ela não fez pressão sobre a terra
Quanta dor foi preciso para que ficasse tão leve
(Bertolt Brecht)*

A Jesus amigo e companheiro de todas as horas

Mãos dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei um mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero enorme a realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
(Drumond)*

AGRADECIMENTOS

*Na tua longa viagem
Te cansas, mas não dizes;
É em vão, achas o que buscas,
Por isso não desfalece.
(Isaías 57,10)*

À professora Lilian Wachowicz pela sua sabedoria e alegria ao compartilhar de saberes necessários para construir caminhos para que outros venham trilhar com coragem e competência.

À professora Zelia Milleo Pavão meu afeto e admiração pelas suas sábias contribuições.

À professora Ilma Alencastro Veiga, ser humano especial, minha admiração e reconhecimento pela participação.

À Secretaria Municipal de Florianópolis em especial a Creche Waldemar da Silva Filho e as minhas colegas que junto compartilharam alegrias e tristezas para que houvesse esta conquista.

À Vera Amarante, Cleusa Corrêa, por um sem número de razão, com meu abraço amigo.

Ao Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, o qual me possibilitou a experiência de compartilhar e vivenciar um trabalho sério e comprometido com a formação da competência humana.

Em especial a Maria Doraci Nitz.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se avaliar o curso de Pedagogia da PUCPR, através das representações feitas pelas alunas no ano de 1999, nos terceiros e quartos anos que, na sua maioria, têm idade entre vinte e quarenta e cinco anos e já atuam no sistema educacional. Foram distribuídos oitenta e sete questionários, nos quais existiam perguntas abertas e fechadas, as quais possibilitaram ouvir o discurso destes sujeitos pesquisados através de sua linguagem escrita.

É importante esclarecer que não se pretende, com este número de sujeitos pesquisados, esgotar a possibilidade de surgir mais elementos para um aprofundamento maior nesta discussão tão presente e importante, mas sim chamar a atenção para a potencialidade desse estudo para legitimar o curso de Pedagogia como instrumento teórico-prático da docência do professor e a importância de dar crédito às representações das alunas, sendo estas representações, como um instrumento de investigação, ponto de partida para uma significativa melhora no *status quo* do curso que há tempo sofre descrédito da comunidade acadêmica desvinculada dela.

Conhecer o sujeito que escolhe o curso de Pedagogia, profissão professor, é importante para uma avaliação que a universidade poderá realizar através do campo fértil que é a Educação, visto que esta área, a todo tempo, gera mudanças, propõe novos paradigmas frente ao objeto social que é o sujeito presente nos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade contemporânea. Nesta sociedade, o

educador é o formador de opiniões, sujeito social e político que, forjado na prática cotidiana e, na busca de conhecimentos, percebe no movimento dialético o emergir e submergir de uma sociedade muitas vezes desvalida e desprovida de sujeitos que possam enfrentar as transformações de um tempo histórico que exige da educação muito mais que a presença e a manutenção dos cursos que formam os profissionais da educação para esta sociedade.

Desta forma, é preciso que o curso de Pedagogia venha a ser fiel ao decreto 19.851/1931, o qual instituiu a finalidade do ensino universitário. "... a educação é um fenômeno cultural. É um produto de determinada cultura, isto é, da interação dialética entre homens concretos, perante situações concretas" (NILO, p. 52).

A qualidade do ensino nos seus diferentes cursos e graus é, sem dúvida, uma das maiores preocupações por que passa a educação nesta década. O reflexo do ensino ministrado nos cursos universitários nos quais formam profissionais de diferentes áreas são focos de discussões e constantes avaliações. É inquietante perceber que são poucos os alunos que passam pelas universidades e adquirem formação adequada, muitos, após a conclusão do curso, sentem que o mesmo deixou a desejar frente às suas propostas originais e regimentais. Afinal de contas, de sua formação qualificada depende o seu sucesso profissional e pessoal.

No momento que o indivíduo entra na universidade para se tornar um profissional, ele torna a instituição responsável pelo caráter social, político e cultural deste indivíduo em formação, visto que "o ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos" (DECRETO nº 19.851 – 11 de abril de 1931, p. 5800, Título I - Fins do ensino universitário) **(ver anexo 01)**.

A universidade deverá desenvolver ação conjunta em benefício da cultura nacional, para que os indivíduos que por ela passarem, possam contribuir para a riqueza da coletividade em todos os âmbitos sociais. Da universidade sempre se exigiu a produção científica, a pesquisa. “Implicitamente, ela é desafiada pelo movimento da qualidade e prepara para a mão-de-obra, que deve satisfazer as exigências do mercado de trabalho; quanto melhor o elemento, produto da universidade, melhor a qualidade dos serviços prestados por ele. Assim, de certa forma, empresa e sociedade avaliam a qualidade da universidade” (QUELUZ, 1996, p. 8).

E é neste contexto que a pesquisa se fundamenta na busca de elementos através das representações feitas pelas alunas do curso de Pedagogia da PUCPR sobre sua profissão, sobre o curso de Pedagogia e da sua ação enquanto sujeito social e político, enfocando questões – como o curso de Pedagogia tem contribuído para que se estabeleça em sua prática diária, uma forma qualificada e consciente do ato docente; – o que é ser professor, qual a motivação da escolha profissional; como também estudo teórico sobre a história da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil desde sua implantação, em 1939, até o Decreto nº 327/99, que objetiva a sua extinção.

Tanto os dados históricos sobre o curso de Pedagogia no decorrer deste século, como as representações obtidas dos sujeitos pesquisados, levam a reflexão e ao estudo que vem despertando mais questões e algumas são contempladas e discutidas no decorrer deste trabalho.

Como se sabe, a palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados, de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O

conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais através de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações.

“A ação nem sempre faz a história, mas faz a sociedade” (LUCKMANN apud SACRISTAN, 1999, p. 70).

Desta forma, “a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo) que também possuem sua trajetória” (SACRISTAN, 1998, p. 72).

Assim, o tema da pesquisa é o curso de Pedagogia, a formação dos professores e o papel das Instituições de Ensino Superior, buscando a valorização deste profissional através da história e o importante papel que exerce nos diversos contextos da nação, seja este social, político ou educacional.

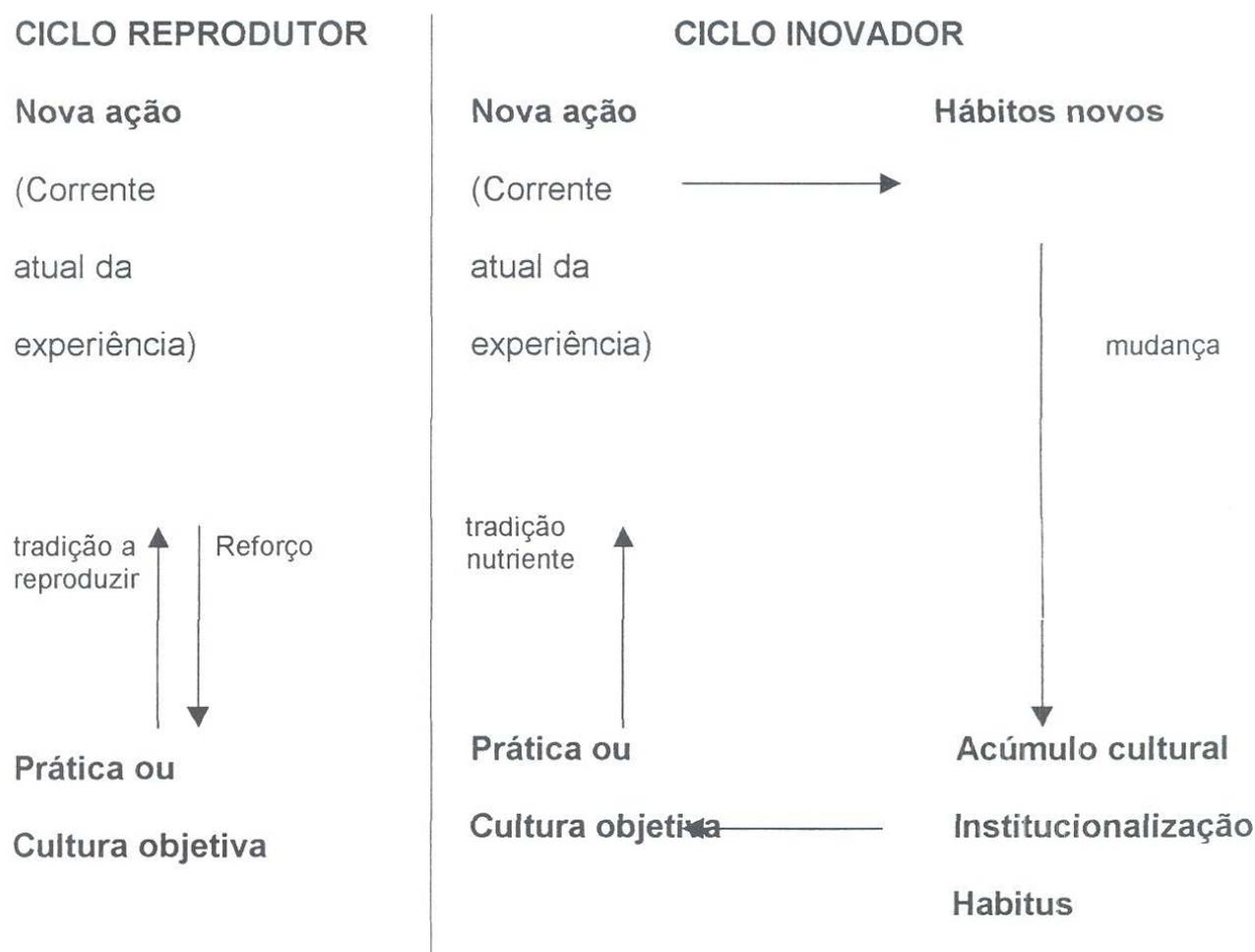
As marcas deixadas em cada um de nós pelas próprias ações e pelo seu caráter social falamos das formas mais elementares da geração da cultura sobre a educação como sabedoria armazenada. Portanto, é um motivo importante para a reflexão dos docentes na formação, na recuperação explícita da consciência da continuidade histórica da ação humana relacionada com a educação e na descoberta das condições que explicam os “caminhos” lavrados, ainda que se modificáveis, nos quais deve percorrer no presente – e nós com ele” (ibidem, p. 73).

É preciso semear pois o campo educacional é fértil, embora haja conflitos, é passível de soluções, visto que os homens que fazem da escola o campo de suas idéias, estruturam-na para o bem coletivo e percebem que elas devem atingir um número cada vez maior de sujeitos, envolvendo-os de maneira que os resultados sejam obtidos positivamente como sujeitos agentes da história. Pois, o campo

educacional é um campo fértil (trânsito de seres humanos) e, ao mesmo tempo, carente de idéias que venham de encontro aos grandes desafios que este fim de século faz ao homem enquanto ser histórico e à escola enquanto instituição criadora e que outrora sempre esteve presente. Acredita-se que a escola é palco de grandes desafios e sempre o será e hoje, mais do que nunca, as instituições devem comprometer-se com os sujeitos, formando-os para a realidade, na qual as ideologias dêem lugar ao pensar crítico, que reflitam um saber mais elaborado e que promovam os conhecimentos de maneira a atingir um número maior de cidadãos. No que se refere principalmente a formação dos educadores, esta deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia destes sujeitos e da comunidade, para que venha a ser não uma função que intervém a margem dos projetos educacionais e organizacionais destes mesmos profissionais.

As condições sociais, as políticas educativas, os modos de gestão, os sistemas de controle nos sistemas educativos e a formação de professores podem favorecer muito a propagação cultural em ciclos reprodutivos fechados. Esse processo de estabilização das tradições culturais e pedagógicas ocorre em momentos de pouca mobilidade social e cultural, nos quais as ações servem de reforço para as tradições consolidadas ou objetivadas: a tradição cultural empresta o conteúdo a ser reproduzido devido à tradição das práticas educativas, que atuam como ações reforçadoras, embora seja difícil conceber um modelo conservador absoluto. Neste modelo de ciclo reprodutor, o conhecimento sobre a educação tenderá a ser, também, reforço legitimador da prática estabelecida. O interesse ligado ao conhecimento, em termos habermasianos, está na pretensão de que as crenças pessoais sejam moldadas às elaborações cognitivas socialmente

dominantes que sustentam as práticas consideradas legítimas. No esquema abaixo, observa-se o papel diferente da ação em relação à tradição, nos ciclos inovadores.



FONTE: SACRISTAN, 1999, p. 77-78

No ciclo inovador, a prática é entendida como tradição nutriente, não para fixá-la e declará-la, mas para aperfeiçoá-la. A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas educativas não costumam responder ou, então, quando a consciência sobre um determinado “deve ser”, que se acredita necessário, depara-se com insatisfações para esse ideal. A

ação da educação está inserida no ciclo de reprodução-renovação da cultura objetivada concebida como algo aberto.

O problema a ser estudado é a importância que o curso de Pedagogia vem exercendo na formação dos sujeitos que freqüentam a universidade, mas que também já são trabalhadores da Educação.

O objetivo geral é verificar se a instituição formadora dos responsáveis por esta formação tem como objetivo transformar o sujeito formado em formador crítico contextualizado, podendo assim, modificar-se, modificando a realidade do outro.

A metodologia que o trabalho de pesquisa adota é uma forma de levantamento através de questionário, sobre a representação que as alunas do curso de Pedagogia fazem de sua profissão, além de análise de documentos oficial, pois conhecer este profissional que participa ativamente no sistema educacional, o que pensa de sua prática, quais suas dificuldades e aspirações. Isto será de relevância para propor um trabalho que desafie e intervenha neste papel e que dê novo sentido a esta prática já estabelecida.

“O conhecimento pessoal e social mostrará sua contribuição para o ciclo inovador se for decodificador e depurador crítico da tradição, luz na criação de novos hábitos, ao mesmo tempo que é relato que narra, dando conta a nós e aos outros, do sentido da ação inovadora e da prática ou cultura objetiva recriada” (SACRISTAN, 1999, p. 78).

No primeiro capítulo enfoca-se a problemática da identidade do campo do conhecimento pedagógico, remetendo a uma busca teórica desde a gênese histórica do curso de Pedagogia, enfocando seus aspectos formadores que se fundam nas antigas escolas normais; como também seus avanços e retrocessos na trajetória e

busca de uma identidade para o pedagogo. Relata o trabalho das organizações pró-formação do educador como, por exemplo, a ANFOPE.

Aparentemente, nos últimos anos, está sendo consolidada uma política pública que compreende que é através da educação e dos setores diretamente envolvidos que se garantirá uma sociedade de base democrática, com cidadãos conscientes de seus direitos, valores e deveres.

O modelo necessário para a formação baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes. E ainda, “deste processo, o professor é identificado como educador, ganhando relevância à dimensão política de sua atividade educativa, transformando-se a sua tarefa na formação da consciência crítica das classes subalternas” (WEBER, 1996, p. 22).

Repensar o currículo do curso de Pedagogia, as metodologias das aulas nas quais os professores têm sofrido críticas e, ter a possibilidade de modificar, prover estratégias condizentes com as condições produtivas contemporâneas em todos os segmentos da sociedade, inclusive as do âmbito escolar.

“O desafio que se impõe é encontrar um equilíbrio em formar e formar-se. Os alunos, ao adentrarem o ensino superior, necessitam de um universo de conhecimentos que implicam na atitude de formar-se, pois, além de qualificá-los tecnicamente, a universidade tem a missão de formar cidadãos conscientes, éticos e críticos” (BEHRENS, 1996, p. 44).

No segundo capítulo, destinado à pesquisa, verifica-se que sua importância “significa a forma produtiva de conhecimento que, em seu patamar, mais concessivo,

seria pelo menos a capacidade de digerir criticamente, imprimindo ao conhecimento absorvido interpretação própria capaz de orientar a intervenção histórica” (DEMO, 1991, p. 21).

No terceiro capítulo enfoca-se a educação no contexto atual, seus limites e possibilidades no limiar de um novo século que sendo caracterizado pela sociedade do conhecimento, impõe ao sistema educacional, a produção de conhecimentos significativos que provoquem o avanço da ciência, da tecnologia da cultura. Voltando-se para questões estruturais e epistemológicas, busca-se a necessária adequação da instituição escolar às mudanças sócio-culturais, político-econômicas, que o desenvolvimento científico e tecnológico imprimiu a este final de século.

“... incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (LDB 9.394/96, inciso III). “O que mais torna humano o desenvolvimento é sua característica construtiva e participativa, com base em educação e conhecimento, dotados de qualidade formal e política” (DEMO, 1991, p. 17).

No quarto capítulo é visualizada a qualidade de educação frente às políticas educacionais, enfocando-se o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Mais do que nunca, a educação é priorizada como centro de um processo emancipatório. Nela se encerram, primordialmente, as condições de futuro. Nesse sentido, dificilmente se poderia imaginar valorização maior, perpassando cidadania e economia, fazendo dela o principal investimento social e econômico.

CAPÍTULO I
PEDAGOGIA – UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA:
DA LEGALIDADE ESTRATÉGICA DA INSTITUIÇÃO À
BANALIDADE DA ORGANIZAÇÃO VOLTADA PARA SI MESMA

Neste capítulo, é apresentado um histórico do curso de Pedagogia, pela importância em se compreender como se pensava o curso para formação de professores desde sua gênese, que se funda nas antigas escolas normais, como também seus avanços e retrocessos na trajetória em busca de uma identidade para o pedagogo.

Diante deste desejo surge, entre os educadores, um engajamento maior e diversas associações foram sendo criadas com o intuito de promover encontros e articular politicamente o trabalho de educadores comprometidos com a causa da educação.

Essas associações encontram-se ativas nas discussões em torno das questões referentes à situação econômica, política e cultural da sociedade brasileira, as quais refletem diretamente nos profissionais da educação.

Nos anos 90, as políticas educacionais avançam no sentido de promover os educadores em co-produtores de sua ação. As discussões em torno do curso que forma professores ocorreu em todos os âmbitos e setores educacionais.

Aparentemente, vai sendo consolidada uma política pública que compreende que é através da educação e dos setores diretamente envolvidos que se garante uma sociedade mais democrática, consistente em seus direitos, valores e deveres.

O curso de Pedagogia tem sua gênese nos cursos pós-normais, realizados nas antigas escolas normais. Somente a partir de 1939 foi regulamentado como curso, quando ocorreu seu disciplinamento pela artificial simetria entre todas as licenciaturas embutidas no “padrão federal” de formação de professores, nascido com a criação, em 1931, das faculdades de ciências e letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

Pelo Estatuto nº 19.850/1931 das Universidades Brasileiras, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada e incluída entre os principais institutos que compõem a Universidade (Art. 5º).

Essa faculdade instalou-se com os objetivos de promover a investigação e a formação de professores, explicitadas na exposição de motivos que apresentava o Estatuto.

Essa referida faculdade deveria “transcender o caráter utilitário e prático dos institutos puramente profissionais e cumprir o papel da alta cultura ou de ciência pura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 5831).

Salientava, ainda, o caráter profissionalizante da Faculdade de Educação como órgão que, semelhante ao Instituto de Educação, formaria professores, particularmente do ensino normal e secundário. Foi a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras que a formação dos professores secundários elevou-se obrigatoriamente ao ensino superior. A pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de

Educação do Rio de Janeiro que se incorporou à Universidade do Distrito Federal pelo Decreto nº 5.515/1935. Esse modelo de Escola de Professores organizava-se com uma estrutura verticalizada de formação de professores numa única escola. De existência breve, ela marcou o sentido de uma escola profissional, “destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 239). Dado a sua destinação, foi chamada de “Universidade de Educação”, pois os graus universitários correspondiam ao bacharelado e à licenciatura em magistério e também à especialização profissional, ao mestrado e ao doutorado em Educação (MENDONÇA apud BRZEZINSKI, 1996).

A experiência da UDF (Universidade do Distrito Federal), em 1938, foi interrompida em decorrência de atividades repressivas do governo autoritário. Após a intentona comunista, as práticas democráticas-liberais de Anísio Teixeira foram coibidas, pois conflitavam com a ideologia do Estado Novo e com a dos representantes da escola tradicional, entre eles os católicos que, desde a década de 1920, aglutinavam-se para combater as idéias “comunistas” dos “Pioneiros da Escola Nova”. Apesar da breve duração, a Escola de Professores Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, com um curso de dois anos, após o secundário (FÁVERO, 1994, p. 67).

O governo autoritário cometeu atos repressivos, dentre eles a prisão de Anísio Teixeira e o desaparecimento da U.D.F., surgindo a instalação da Universidade do Brasil e nesta, a Faculdade Nacional de Filosofia.

Instituiu-se um padrão federal universitário, restringindo-se a autonomia e tendo um poder centralizador, que progressivamente foi transformando o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado.

O curso de Pedagogia foi padronizado com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. O bacharel em Pedagogia se forma técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo.

O curso de Pedagogia estava ainda em sua trajetória indefinida, foi estruturado, de início, em um bacharelado de três anos e mais um ano de didática.

O curso habilitava os indivíduos para exercerem as funções de técnicos em educação, também pouco definidas, com o título de Bacharel em Pedagogia. O pedagogo licenciado poderia ministrar aulas no curso de Magistério, então escolas normais, além de ter a possibilidade de obter o registro do MEC para ministrar aulas de matemática, história, etc.

Até 1961, portanto, por mais duas décadas, o curso de Pedagogia permaneceu "3+1" e acabou sendo reforçado por uma nova regulamentação, contida no parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei nº 4.024/1961, que buscava colocar em prática a política de formação de professores acirrada pela fixação de um currículo menor para os cursos superiores.

Na introdução do parecer 251/1962, que regulamentava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso: há quem pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Em uma postura

conciliatória, o autor do parecer dá razão às duas correntes, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação do professor.

Para Valnir Chagas, relator conselheiro, à medida em que o homem comum pretendesse aumentar sua escolarização, não se conformando com os níveis primários, a elevação dos níveis de formação do professor ocorreria pressionada por interesses da sociedade. No entanto, avaliava-se, na época, a proposta de elevar no Brasil a formação do professor primário ao nível superior, que era bastante ambiciosa. Previa, contudo, que seria uma solução real por volta dos anos 70.

Quando da vigência da Lei 4.024/64 – Diretrizes e Bases na Educação Nacional – o curso de Pedagogia era criticado em sua estrutura e funcionamento, havendo até sugestões para a sua extinção.

A preocupação era que o referido curso se limitava à licenciatura das disciplinas pedagógicas das escolas normais e à preparação de profissionais – bacharéis para as tarefas não docentes do processo educacional; tarefas estas que só foram definidas em 1968, por meio da Lei nº 5.540/68, que direcionava a formação do especialista nas áreas do planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação.

Já o art. 23 da referida Lei, determinava a organização de cursos de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

No ano seguinte, a marca da Reforma Universitária se fez sentir no curso de Pedagogia através do Parecer 252/69. Já no enunciado de seu título, esse parecer não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, aos profissionais a que se refere ao ser apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e

duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de profissionais para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a caracterização dos mesmos. Por outro lado, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo, conforme afirma SILVA (1999, p. 45).

O curso de Pedagogia, como substância da Faculdade de Educação, teve sua finalidade e sua duração apresentadas por este Parecer 252/1969, que foi relatado por Valnir Chagas do C.F.E., ficando organizado de forma que a duração mínima era de duas mil e duzentas horas, distribuídas em no mínimo três e no máximo sete anos letivos. A estrutura curricular era composta de uma parte comum e outra diversificada.

A primeira parte é constituída pelas seguintes matérias:

- sociologia geral,
- sociologia da educação,
- psicologia da educação,
- história da educação,
- filosofia da educação e
- didática.

A segunda parte diversificada, profissionalizante, correspondente às áreas mencionadas no art. 30 da Lei nº 56.540/1968, ampliadas no Parecer 252/1969, parágrafo único.

Estas áreas desdobraram-se em oito habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação:

- magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau,
- orientação educacional,
- administração escolar,
- supervisão escolar e
- inspeção escolar.

O parecer 252/1969 foi formulado em quatro itens. O primeiro recupera a história da criação do curso de Pedagogia; o segundo detém-se na regulamentação do curso; o terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968, que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comuns e diversificadas.

É um conjunto de itens que, associados à Resolução 2/1969 e às Indicações feitas no Parecer 232/1969 do Conselho Federal de Educação, fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação, compõe um manual orientador da estruturação, da forma e da dimensão do curso de Pedagogia, tendo uma longa vigência, além de normatizar os cursos durante muitos anos.

O Parecer 632/1969 explicita que a formação do educador deve desdobrar-se em três planos: o das ciências básicas do homem, como fundamento geral de todo o estudo científico da educação, o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento

do processo educativo e assim qualificados de educacionais e o da elaboração dos métodos e técnicas educacionais (SUCUPIRA apud BRZEZINSKI, 1996, p. 148). Sob esse entendimento, a educação é lugar de encontro de diversas disciplinas técnicas e profissionais.

É importante salientar que, apesar de o Parecer 252/1969 ter sido produto do autoritarismo do Estado e de inserir-se num contexto de inversão autoritária em que protestos estudantis por mais vagas no ensino superior, tiveram como resposta uma expansão descontrolada do ensino privado, o autor do referido parecer considerava, muitos anos mais tarde, suas posições democráticas e muito flexíveis (CHAGAS, 1976) e afirmava que o currículo mínimo do curso de Pedagogia exigiria algumas transformações, mas que o referido parecer acrescentava uma característica marcante que era uma “grande persistência ao tempo”.

Seis anos depois da homologação do Parecer 252/69, rompe-se esta persistência e a Indicação 67/1975 vem trazer uma regulamentação para os estudos superiores de educação, com mudanças estruturais no curso de Pedagogia. Essa indicação foi sustada junto das outras, de nºs 70/1976, 68/1975, 71/1976 e a de nº 69/1975. Entretanto, o intuito de mudar radicalmente o curso de Pedagogia não aconteceu, devido à mobilização dos educadores brasileiros, que passam a assumir rigorosamente os estudos e debater sobre os rumos das reformulações dos cursos que formam professores, num enfrentamento às arbitrariedades advindas do poder constituído e institucionalizado no Conselho Federal de Educação.

A partir de 1980, engajados em discussões e debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever sua história,

com a criação de associações e a organização da categoria profissional. Essa história se constitui e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais, movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social.

Esse sujeito se apresenta como expressão do homem total. Para LEFEBVRE (1993), “o homem total é o sujeito parcial tornado em todas as suas relações reais com os grupos, as classes, o conjunto da sociedade determinada”.

As discussões sobre a reorganização dos educadores e do curso de formação articulavam-se com o movimento da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 2000, p. 5).

Essas discussões estavam pautadas no movimento das idéias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação. Esse período de reorganização, inclusive, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica.

No bojo destes ideais, surgem as associações já no final dos anos 70. CUNHA (1981) e SAVIANI (1985) reportam-se ao histórico papel da ABE – Associação Brasileira de Educação e da AEC – Associação dos Educadores Católicos.

Segundo SAVIANI (1985, p. 43), a ABE foi uma entidade aglutinadora de “diferentes interessados no desenvolvimento de atividades educacionais, no aprofundamento da compreensão e da consciência dos problemas educacionais do País”. Não tinha cunho profissional, tampouco sindical ou partidário.

Para CUNHA (1981, p. 12), a ABE foi uma entidade civil, de adesão voluntária, que procurou dar forma ao processo de autonomia do campo educacional e expressá-lo.

No que diz respeito às ações desenvolvidas pela ABE, destacam-se: o desenvolvimento de pesquisas, realização de cursos e a organização de conferências nacionais de educação. Os educadores sempre aspiravam à criação de organizações durante o período do governo autoritário (pós 1964), que, como a ABE, apresentassem uma certa coesão ideológica e defendessem objetivos comuns, sobretudo os da democratização da escola pública, gratuita para todos. Almejavam que tais organizações congregassem seus militantes em eventos semelhantes aos das Conferências Nacionais da ABE. Neste sentido, surge a Ande, em 1979, num momento em que um grupo de educadores retoma uma bandeira de luta já empunhada por outros no passado: educação pública e gratuita para a totalidade da população, tendo em vista o acesso de todos ao conhecimento (LIBÂNEO, 1999, p. 24).

A Ande é co-promotora das Conferências Brasileiras de Educação – CBE, juntamente com a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e com o CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. As CBEs inauguram, em 1980, a grande mobilização de educadores para socializar o conhecimento produzido na área educacional, reprimido desde a instalação do governo militar, em 1964. A ANPED, por sua vez, é uma entidade que nasce atrelada originalmente ao Estado (BOLETIN ANPED, nº 34, 1986). Até os dias atuais, a ANPED vem fortalecendo o intercâmbio entre cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que vem servindo para dotar o educador de maior organicidade.

O I Seminário de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP, no ano de 1978, constituiu-se um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem “de cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais. O encontro reuniu participantes de todo o país, a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica, ao ser questionada, veementemente, a política educacional da ditadura (GERMANO, 1994, p. 243, apud BRZEZINSKI, 1996).

O seminário partiu da temática “Função e estrutura pedagógica da educação brasileira”, permitindo identificar que há uma proposta embrionária de superação das teorias reprodutivistas assentadas na teoria da educação, que atribui à escola o papel de reprodutora da estrutura social. Os problemas sociais foram enfocados sempre relacionados com a educação. A escola era analisada como uma dimensão da sociedade, e a prática pedagógica como aquela que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. O trabalho pedagógico passava a ser interpretado pela globalidade das dimensões políticas e técnicas do ato pedagógico. Todas essas

idéias tinham como tônica principal das discussões, as investidas do C.F.E. em definir um novo sistema de formação do pedagogo. Os debates polarizam-se nas seguintes pautas:

- extinção do curso de Pedagogia;
- formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- formação do especialista no professor ou do especialista é do professor no educador;
- formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- formação na perspectiva da Pedagogia do consenso ou da Pedagogia do conflito;
- formação mais teórica ou mais prática;
- entendimento do pedagogo como reproduzidor ou produtor de conhecimento;
- adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- abstração ou concretude do termo educador;

O seminário permitiu emergir muitas polêmicas; polêmicas estas que já perduravam desde a criação do curso de Pedagogia, provocadas pela indefinição de sua identidade e da atuação do pedagogo, sendo que afluíam muito mais dúvidas do que soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de Pedagogia, tornando mais frágil, ainda, a sua defesa e identidade. Os resultados do seminário foram positivos, especialmente por ter constituído o primeiro momento, pós-1964, de reflexão coletiva nacional sobre a formação do educador. Foi o marco inicial do movimento nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, movimento social cuja especialidade se expressa na mobilização de educadores que, de início, articulava-se como um

movimento de resistência às imposições do poder instituído, o CFE, na redefinição curricular do curso de Pedagogia.

Os profissionais de educação de todo país voltam ao seus estudos e mobilizam-se, realizando debates, discussões e estudos sobre as reformulações do curso de Pedagogia. Os estudos chegam até as licenciaturas, uma vez que a formação dos licenciados era feita na Faculdade de Educação. Simultaneamente, o MEC tomou a iniciativa de consultar as universidades federais sobre as propostas de formulação do curso de Pedagogia.

O Aviso Circular nº 935, de 1979, do ministro da Educação, professor Eduardo Portella, foi enviado a todos os dirigentes de instituições de ensino superior, contendo um diagnóstico sobre o desempenho das licenciaturas brasileiras e várias críticas a tais cursos. Apontava que os institutos de conteúdos específicos, responsáveis pelas licenciaturas, ignoravam a formação pedagógica intrínseca à formação do educador – e denotavam a ausência de pesquisa, desarticulação dos cursos com a escola de 1º e 2º graus e com os órgãos estaduais e municipais de ensino, o que fora estabelecido pelo conselho Federal de Educação, desde 1969. Esse Aviso Circular denotava, de modo sutil, uma preocupação sobre a qualidade dos cursos que formavam professores.

O aviso circular despertou a desconfiança dos profissionais da educação e constitui um instrumento estimulador de resistência ao poder instituído, pois ameaçava a já reduzida autonomia universitária e, ainda, impunha uma política de formação advinda de indicações da CEAE/MEC, comissão central que pretendia atrair para si o poder de decidir os destinos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Alguns Estados como Goiás, São Paulo e Minas Gerais se lançam como vanguardistas do movimento de propostas inovadoras no curso de Pedagogia.

A presença de cerca de duzentas pessoas, que representavam os estados brasileiros, no painel sobre a reformulação do currículo da Pedagogia e das licenciaturas na 1ª CBE - Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, em 2 de abril de 1980, comprova que não só Goiás, São Paulo e Minas Gerais estavam mobilizados. Em muitos estados, germinava a idéia de organização dos educadores em torno dessas reformulações. (ANAIS CBE, 1980, p. 290 – 217, apud BRZEZINSKI, 1996).

A estreita vinculação do Movimento Nacional com a 1ª CBE manteve-se com as outras seis realizadas até 1991. Esses eventos realizados pela sociedade educacional brasileira representavam, para o movimento de educadores, mais uma oportunidade de assegurar a continuidade de mobilização pela convergência de profissionais de todo o país, os quais expunham, debatiam e criticavam o conhecimento produzido nas mais diferentes instâncias e agências formadoras. Era um momento de fecundidade de idéias que atualizava o educador, colocando-o na contemporaneidade da educação científica.

A atuação consciente, séria e questionadora permitiu que o homem político, ativo e criativo pudesse modificar circunstâncias limpadoras da sua ação. O educador, como sujeito político e membro participante de uma sociedade, pode integrar-se num movimento coletivo, numa prática respeitosa e consciente aos interesses de uma maioria, impulsionado por uma coletividade, onde se faz presente, modificando-se neste movimento e transformando a realidade. Tal consciência não surge da espontaneidade, ela emerge na e da realidade objetiva e

brutal e se amplia para toda a vida do sujeito individual e social (LEFEBVRE, 1993, p. 156).

A organização do comitê durante a 1ª CBE constitui o exercício dessa prática política. Os professores sentiram-se envolvidos no movimento e assumiram sua condição de “homem político” (GRAMSCI, 1979, p. 40). Instalando bases locais, estaduais e/ou regionais, o comitê promovia reuniões, debates e atividades importantes, uma vez que não surgiu de uma pessoa especificamente, mas de uma necessidade comum a todo o Brasil e a CBE foi o momento de eclosão.

Com todas as dificuldades enfrentadas pela falta de recursos, os comitês tinham apoio das universidades brasileiras e enviavam representantes aos encontros regionais que se realizavam. Tinham receio que o MEC, com decisões arbitrárias, pudesse impedir o processo democrático de debater, refletir e produzir coletivamente princípios e diretrizes para uma política de formação de professores que, necessariamente, não se esgotava na fixação de currículos mínimos.

O Comitê Nacional da 1ª CBE também se organizou para acompanhar os trabalhos do curso de Pedagogia, com o objetivo de divulgar, para todo o país, o que vinha sendo produzido sobre a formação do educador, a fim de subsidiar os debates nas instituições que reformulavam o curso de Pedagogia.

A questão de uma base comum nacional para o curso de Pedagogia foi deixada de lado no V Encontro Nacional da Conarfe, em 1990. Adotou-se a concepção de eixos curriculares, embora o relatório do grupo de licenciatura ressaltasse que essa concepção não iluminaria a existência de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores. Os eixos propostos eram os seguintes:

- relação teoria-prática;

- fundamentação teórica;
- compromisso social; democratização da escola e dos conteúdos;
- trabalho coletivo e interdisciplinar e escola e individualidade.

Os eixos centrais do currículo sustentariam a base comum nacional com idéias e força comuns a todos os cursos de formação do educador. A idéia força principal seria uma fundamentação teórica de qualidade que permitiria a compreensão da realidade. É significativo considerar que o V Encontro (1990), apesar de grandes divergências, conseguiu aprofundar a questão de base comum nacional. Reafirma, como princípio, que ela seja comum para todos os cursos que formam profissionais da educação, independentemente da instância formadora de licenciatura e ainda que se concretize nas reformulações curriculares mediante eixos curriculares.

Encarada como decisão do V Encontro Nacional, a base comum nacional deveria ser estendida ao profissional de educação (Conarfe, 1990, p. 6). Teria, como função, servir de ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação, e a sua concretização dar-se-ia por meio de eixos curriculares.

Tratando-se, dessa forma, da mudança do curso de Pedagogia no sistema educacional brasileiro, a ANFOPE (Associação Nacional de Formação Profissional da Educação), tem-se mobilizado, mediante sua representação no Fórum de Defesa da Escola Pública.

Acredita-se que a implantação da base comum, concretizada por meio de eixos curriculares, poderá também conferir uma identidade ao curso de Pedagogia.

A identidade do curso de Pedagogia, através das diferentes concepções, é um feito que interfere na definição do curso, visto que alguns estudiosos defendem que a Pedagogia deve dedicar-se, prioritariamente, ao estudo da educação formal em ambiente escolar, e outros se contrapõem a essa visão, asseverando que a Pedagogia deve dedicar-se ao estudo de uma teoria geral da educação, indo além da educação escolar.

Os idealizadores do curso de Pedagogia divorciaram-se dos estudos sobre a identidade da Pedagogia, pressionados pelo pragmatismo funcional de centrar o curso mais na vertente profissionalizante.

Fenômeno semelhante deu-se com o Movimento Nacional (1980) ocorrido durante a 1ª CBE, em São Paulo, em 2 de abril de 1980 e mantido durante seis anos, realizados até 1991, que foi obrigado a reduzir seus estudos sobre questões mais teóricas da Pedagogia. É óbvio que não iluminado pelo pragmatismo funcional de 1939, mas movido pela necessidade de organizar um currículo para que o curso firmasse, com mais segurança, uma licenciatura, a partir do princípio de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (COMISSÃO NACIONAL, 1983, p. 7, apud BRZEZINSKI, 1996).

O movimento nacional não conseguia superar questão tão polêmica, pois com posições acirradas e divergentes a respeito da identidade da Pedagogia, as conclusões foram apenas tangenciadas pelas discussões nos encontros nacionais.

Entretanto, o documento final do IV Encontro Nacional (1989) anunciava que, em virtude das divergências sobre a identidade da Pedagogia como ciência, os educadores envolvidos com as reformulações curriculares deveriam aprofundar os estudos teóricos. Tem-se a certeza que apesar de todas as controvérsias e

dificuldades acerca da especificidade da Pedagogia, a identidade do pedagogo precisa ser definida, uma vez que sua origem, tal como o curso de Pedagogia, mantém-se ambígua, polêmica e controvertida.

As universidades brasileiras têm se mostrado atuantes em alguns segmentos educacionais, mas no que se refere à área humana, muito há que se fazer e esperar das instituições, pois o acúmulo de questões, vivenciadas no dia-a-dia pelos sujeitos que fazem a história, vem requerer da ciência da educação um rigor científico, teórico e atualizado com as necessidades sociais e culturais do indivíduo. E para que se desenvolva uma nova cultura profissional para os pedagogos, há uma necessidade de produção de conhecimentos e valores que devem dar corpo a um exercício do trabalho docente.

“Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana ... atribuir conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 16).

1.1 HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

O Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR teve sua autorização de funcionamento concedida pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto nº 30.565, de 20 de fevereiro de 1952.

As atividades relativas a esse curso tiveram início na Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, no dia 18 de março de 1952.

Por sua vez, o reconhecimento do curso foi concedido pelo Decreto Presidencial nº 36.628, de 22 de dezembro de 1954, por meio do qual ficava determinada a oferta do bacharelado e da licenciatura em Pedagogia, devendo atender às normas constantes na lei vigente da época.

Em 28 de novembro de 1968, foi sancionada a Lei nº 5.540/68, que realizou a reforma do ensino em nível superior, melhor dizendo, a reforma universitária, expressão esta mais comumente usada nas I.E.S. Determinava, essa Lei, que a formação de especialista do ensino de 1º e 2º graus deveria ser feita em curso superior ou de pós-graduação, sendo esses especialistas do ensino: o administrador, o planejador, o orientador, o supervisor e o inspetor, todos ainda com a habilitação de magistério de 1º ou 2º graus.

A adequação do Curso de Pedagogia às diretrizes da reforma universitária realizou-se com base no Parecer nº 252/69, do C.F.E., que fixava o mínimo de conteúdo e duração a serem observados, e pela Resolução nº 02, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação.

A idéia de polivalência, com habilitações específicas, foi lançada por meio do Parecer nº 283/59, do C.F.E., que norteava o novo currículo proposto para o curso de Pedagogia, constituído por um núcleo comum e outro diversificado.

No início da década de 70 foi promulgada a Lei nº 5.692/71, referente à reforma do sistema educacional brasileiro em nível de 1º e 2º graus.

O curso de Pedagogia sofreu, então, em 1972, novas alterações curriculares que implementaram o currículo implantado na PUC/PR, com o objetivo de poder

atender às alterações do ensino de 1º e 2º graus, propugnadas pela lei referida no parágrafo anterior.

O principal objetivo dessa reforma curricular foi o de adaptar o currículo do Curso de Pedagogia à nova realidade de 1º e 2º graus da rede de ensino, quer pública, quer privada, com a aplicação da lei acima citada.

No mesmo ano, ou seja, em 1972, o curso de Pedagogia propunha as habilitações das Matérias Pedagógicas de 2º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Em 1978, em reestudo do currículo vigente, as habilitações foram mantidas e a ênfase maior era dada à formação do professor, questão que gerou preocupação nos docentes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e foi estendida também às demais licenciaturas, com questionamentos do tipo:

- A. Que profissionais estamos formando?
- B. Até que ponto esses profissionais respondem aos reais interesses da comunidade para a qual nossos cursos visam formar?
- C. Que modificações devem ser introduzidas no curso de Pedagogia e nas disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas, a fim de que um novo educador possa ser apresentado à sociedade e inserido no contexto educacional?
- D. Que educadores – professores e especialistas – em suas diversas áreas, estão sendo exigidos pelos segmentos majoritários da sociedade?

Em decorrência disso, discutiu-se enfaticamente:

- A. A dimensão sócio-política da prática educativa, bem como a questão do especialista;

B. A necessidade de valorização do aperfeiçoamento profissional do professor para o atendimento dos objetivos de cada grau de ensino, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando.

Dez anos depois, no ano de 1989, após reuniões promovidas pelo Departamento de Educação da PUC/PR e de muita reflexão e análise crítica sobre a prática educativa, foi proposta uma alteração curricular no curso de Pedagogia, num trabalho conjunto de alunos e professores. Nessa proposta, o curso de Pedagogia objetivava, fundamentalmente, possibilitar aos alunos a escolha da docência, magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau, ou o magistério do Período Pré-Escolar à 4ª série do 1º grau, como uma das habilitações de registro, conforme previsto na Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989, do Ministério da Educação, que trata do Professor – Especialista de Educação – Registro no MEC – Regulamentação.

Outro aspecto considerado foi o dos especialistas, para atuar de forma flexível e inovadora, colaborando com a administração da escola e atendendo às reais necessidades da clientela.

O Departamento de Educação da PUC/PR optou por apresentar ao CONSEPE essa proposta de alteração do curso de Pedagogia, não descaracterizando a proposta anterior, mas, principalmente, preocupado com a formação de profissionais mais comprometidos com um novo projeto de sociedade.

Esse comprometimento exigiria do profissional de educação uma análise crítica para a compreensão dos condicionamentos ideológicos e uma percepção das reais vinculações da escola como um todo.

Nessa fase, o objetivo maior do curso de Pedagogia da PUC/PR é habilitar um educador que possa entender a sua formação como um processo permanente e que é necessário recuperar o conceito de práxis com união e reflexão e a ação.

A nova proposta de alteração curricular do curso de Pedagogia da PUC/PR (**ver anexo 02**), foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 12 de novembro de 1990, conforme Parecer nº 28/89 e Resolução nº 04/89 – CONSEPE, de 17 de outubro de 1989 (**ver anexo 03**), estando vigente até o presente momento.

CAPÍTULO II

A BUSCA INTENCIONAL PARA COMPREENDER, OUSAR E TRANSFORMAR

Se as coisas são inatingíveis ... ora! Não é motivo para não querê-las ... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas (QUINTANA apud ZAINKO, 1998).

A qualidade da educação e dos cursos que formam professores é, sem dúvida, uma das maiores preocupações por que passa o sistema educacional no momento.

Este trabalho de pesquisa trata de responder algumas questões sobre a formação do professor no curso de Pedagogia da PUC/PR. Detendo-se no problema que é: se estas alunas, ao cursar Pedagogia, modificam seu trabalho docente nas instituições em que trabalham, sejam estas públicas ou privadas.

Pesquisar as instituições de ensino superior e como vem se produzindo o conhecimento no seu interior, é um desafio constante que perpassa questionamentos sociais, políticos e culturais. Pois, a perpetuação que se dá na sociedade deste conhecimento elaborado e sistematizado no interior da universidade, deve responder aos anseios que a sociedade espera do sistema educacional.

Saber o que o professor pensa da sua formação nos cursos de Pedagogia da PUCPR, sua representação de profissão constitui objeto desta pesquisa.

O discurso é a prova da existência do sujeito, é uma forma de colocar sua existência, rigorosamente como ela está acontecendo; ela contém significados da totalidade da experiência vivida, porém, nem sempre totalmente explicitada no discurso (MERLEAU PONTY apud BICUDO, 1997, p. 39).

“O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas não se concebe um sem o outro” (MERLEAU PONTY, *ibidem*, p. 35).

É neste sentido fundamental que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fenomenal. Por outro lado, tanto o homem como o mundo continuam sendo percebidos cada qual a seu modo, como uma estrutura e, no dizer de MERLEAU PONTY, o fenômeno é, na verdade, uma estrutura de estruturas.

O pesquisador, segundo MARTINS (apud BICUDO, 1997), ao ler o discurso do sujeito, orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui ou detecta nas percepções que os sujeitos têm da sua experiência vivida, passam a construir dados da pesquisa, ou as “unidades de significados”, que compõem os elementos estruturais do fenômeno.

De acordo com MARTINS (*ibidem*), “fenomenologia é, neste século, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo perspicuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados consciente, sem teorias sobre a sua explicação casual é tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos”.

Sendo o fenômeno assim compreendido, realidade, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, o que é, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A

fenomenologia, assim, aceita um fenomenal que não questiona, uma vez que nunca é vislumbrado; mas interroga o fenômeno, o que é experienciado pelo sujeito voltado atentivamente para o que mostra. A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. E, portanto, perspectival, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (ibidem, p. 18).

MERLEAU-PONTY (ibidem) chamou a fenomenologia de ambígua, isto significa precisamente uma superação do essencialismo em todas as suas formas, principalmente no cartesianismo como filosofia das idéias claras e distintas, ou como filosofia da evidência, aproximando-a da filosofia da linguagem atenta aos problemas semânticos. Mais do que ambigüidade, PAUL RICOEUR (ibidem) cita a polissemia, a densidade semântica do símbolo.

O fenômeno aparece desde o início como uma “realidade” típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama construtiva do discurso existencial.

No estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutura, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, etc.), mas em conservá-los todos. Reunindo dialeticamente a estrutura do homem e a estrutura do mundo – é que uma não é propriamente exterior a outra. “O mundo não é a somatória das ‘coisas’ existentes, nem mesmo o conjunto dos objetos produzidos pelo homem. O mundo fenomenal apresenta um sentido que transparece na interseção das experiências tanto individuais como coletivas e na inter-relação que se estabelece entre os diversos lugares dessa mesma experiência” (REZENDE, 1990, p. 40).

Pensando em MARX, MERLEAU-PONTY (apud BICUDO, 1997, p. 14) escreve “é verdade, como disse Marx, que a história não caminha sobre a cabeça, mas é verdade igualmente que ela não pensa com os pés. Melhor dizendo, não temos que nos ocupar nem com sua cabeça nem com seus pés, mas com seu corpo”.

Experiência é compreendida como experiência vivida, diferente da experiência compreendida enquanto empírica ou informativa. Para esta concepção, não é o pragma que importa, enquanto experiência das coisas de que o sujeito se ocupa, mas importa a práxis, enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico. Quer dizer, não prescinde da práxis, não é idealidade dada *a priori*, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. “Ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão” (MARTINS, *ibidem*, p. 21).

Nas palavras de MARTINS e BICUDO, “o pesquisador em educação defronta a tarefa de des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente”.

Isto quer dizer que ele não pode esperar que a compreensão dos fenômenos e sua descrição final estejam de acordo com teorias sobre a realidade estabelecidas *a priori*, mesmo que estas sejam consistentes e signifiquem ser assertivos acerca do homem e seu lugar no mundo. “O pesquisador está preocupado com sujeitos situados, dirige-se para o ‘mundo vida’ desses sujeitos que não têm atributos

qualificativos restritivos. A obtenção dos dados da experiência se dá através das decisões dos sujeitos que a vivenciam” (MARTINS, *ibidem*, p. 28).

Para a análise das representações das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa, os dados serão obtidos através do relato que o sujeito faz do tema investigado e que são percepções descritas pelo próprio sujeito que as percebe. Os dados são pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem, de modo preciso, o que ocorre com eles ao viver suas experiências.

Nos relatos dos sujeitos, surgem maneiras variadas de pensar o mesmo assunto, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. Fazendo-se necessário procurar a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências. Desta forma, remete-o ao analisar o discurso do sujeito pesquisado a estruturação das questões capturadas de maneira a enquadrá-las em categorias cujo significado lhes parece ter sentido convergente.

Este trabalho de pesquisa adotou, além das análises documentais sobre a instituição do curso de Pedagogia no Brasil, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, toda a sua trajetória, seus avanços e retrocessos no sistema educacional brasileiro.

Trabalhou-se com representações sociais feitas pelas alunas do curso de Pedagogia da PUCPR no ano de 1999. Foram distribuídos e aplicados oitenta e sete questionários, com questões abertas e fechadas, os quais todos foram respondidos e devolvidos para o fim proposto pela pesquisadora.

As informações obtidas através deste questionário, foram agrupadas formando categorias de análises. Todas as respostas foram evidenciadas de maneira que se pudesse ter uma visão ampla da problemática da pesquisa, como suscitar reflexões em torno destas respostas, o que possibilitou teoriza-las, haja vista que o teor de tais respostas remete à reflexão sobre educação, conhecimento, formação – elementos que necessitam ser priorizados no país, pois sem eles será impossível emergirem, em qualquer tempo, indivíduos capazes de promoverem uma sociedade baseada nos valores éticos, morais e, portanto, menos desigual.

O trabalho com representação é deveras importante, pois a representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e, como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais através de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações.

Os cursos que formam professores têm uma oportunidade ímpar de instaurar nestes sujeitos dispositivos de participação nos diversos setores da sociedade. “Apesar de se viver em um período de transição, agravado por crises das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

2.1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise são determinações abstratas, que conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (WACHOWICZ, 1984, p. 26).

Começar o trabalho, através da investigação da realidade vivida pelos sujeitos e suas representações já elaboradas, em nível de consciência, não pode se tornar o ponto conclusivo desta investigação, pois toda a atividade humana coletiva é inconclusiva e passível de alterações. Lembre-se de que o fenômeno é perspectival. Você só constrói resultados a partir da interpretação do que significa transcendência, ou melhor, realizar uma reflexão sobre a própria reflexão.

A realidade imediata, como ponto de partida, é decomposta pela abstração, que segue um processo de análise, cuja forma é dada pelas categorias selecionadas para organizar o pensamento. Numa busca de conteúdo de características gerais do discurso de um grupo de sujeitos, bem como de suas relações com situações vividas, a análise fundamenta-se na comparação das respostas dos sujeitos do grupo pesquisado. Faz-se necessário identificar as unidades de significado do discurso, no qual o pesquisador procura compreender o que está sendo mostrado. Para isso deve-se recorrer ao léxico, a história, a legislação, aos usos e costumes, a fim de interpretar os símbolos e os signos contidos no discurso.

Trabalhar os dados obtidos nas representações dos sujeitos envolvidos, interpretando e combinando-os como "categorias" dentro de um sistema de formas gerais de representação. "Representação estendida, aqui, como ato ou processo através do qual a mente forma uma imagem ou idéia de um objeto. Uma idéia

concebida como o objeto direto do pensamento e como a contrapartida ou transcrição de um objeto reconhecido por este meio” (MARTINS, 1997, p. 32).

Para uma análise do discurso dos sujeitos pesquisados, a pesquisadora optou por uma metodologia que considera objetiva a existência da realidade humana e social, mas de forma referenciada a um sujeito do conhecimento. O agrupamento de respostas obtidas dos sujeitos em questão, foi evidenciado de maneira que se pudesse ter uma visão geral da problemática da pesquisa, bem como suscitar questionamentos em torno das respostas obtidas.

Alguns dados são relevantes para situar-se dentro da proposta.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa têm a idade entre vinte e quarenta e cinco anos. Atuam como profissionais da educação em escolas públicas e privadas, de três a cinco anos. Poucas alunas, no curso, não tiveram experiência com o sistema educacional. A grande maioria trabalha como professora C.L.T. (Contratada pela Lei Trabalhista por tempo indeterminado) e aguardam concurso público.

Os dados obtidos nas questões que seguem foi um trabalho de análise das respostas obtidas através do questionário que serão evidenciadas no decorrer deste capítulo. O questionário é um instrumento adequado para obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Em função de seu conteúdo, as perguntas podem ser classificadas em diversas categorias, como foi feito nesta pesquisa.

Foram aplicados oitenta e sete questionários para alunas do 5º, 6º, 7º e 8º período, ano 1999, cujas questões e as respostas estão amplamente teorizadas no contexto da pesquisa.

Conhecer este aluno como professor que ainda se encontra em processo de formação, bem como suas representações sobre o trabalho e o curso, o que lhe vem fornecendo conhecimentos para atuar como profissional da educação e da cultura é instigante e, ao mesmo tempo, inquietante, pois é na universidade, no meio acadêmico, com seus mestres, que este sujeito se apropria dos conhecimentos relativos a sua formação. Pergunta-se, então, será que é possível ou pouco provável que estes educadores (mestres) se reconheçam no formando? No processo de formação para o mercado de trabalho este mestre possibilitou o surgimento de questões coesas, contextualizadas, que permitiram a este sujeito fundamentos para que, ao adentrar no sistema educacional brasileiro, que possui vários matizes, este não se sinta só em meio a coletividade educacional nem pense que é um herói, nem um escravo deste sistema. Mas que, com certeza, poderá num processo longo, que começou na instituição formadora e continuará fora desta, que se forjará um educador verdadeiro com possibilidades de um agir pedagógico sustentado numa prática coerente crítica e, por si só, transformadora. "... Quem forma se forma e reforma ao formar o que é formado, forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2000, p. 25).

Buscar estes elementos, conhecendo o pensamento dos sujeitos faz-se relevante para traçar conteúdos, objetivos, etc., melhorando não só a qualidade imediata do curso de Pedagogia, mas a representação feita pelos estudantes sobre a escolha profissional, seus limites e possibilidades.

"O mundo é a própria pessoa, corporalizada num sistema organizativo. É a 'auropoésis' o auto 'fazer-se', porém, sem esquecer nunca o caráter coletivo,

institucional da Educação, especialmente na Universidade” (MARIA apud WACHOWICZ et al, 1998, p. 17).

Protagonistas da pesquisa

Sexo	Feminino
Idade	20 a 45 anos
Anos de profissão	1 a mais de 10 anos
Atuação	Escola pública Escola particular Não atuam no sistema educacional

Perguntas do questionário para alunas do curso de Pedagogia – PUCPR

QUESTÃO	RESPOSTAS MAIS FREQUENTES
Formação anterior	Magistério
Instituições que atuam	Privada e pública
Tempo de trabalho como professor	3 a 5 anos
Motivação para ser professor	- entrar logo no mercado de trabalho - acredita que a educação pode ajudar as classes a ascenderem socialmente - a educação sempre atraiu - curso de fácil ingresso
O curso de Pedagogia qualifica sua prática cotidiana?	- sim - se o curso modificar o currículo, com certeza me traria elementos para mudança
Qual mudança mais significativa realizada por você após ingressar no curso de Pedagogia?	- Adquiriram consciência crítica do educando e com a instituição como formadora. - Modificaram o planejamento.
O que você mudaria no curso de Pedagogia?	- O currículo. - A forma do estágio.

Outra	- Trabalhar com projeto na comunidade, como fazem outros cursos. Ex: medicina.
O que você acha essencial no curso de Pedagogia para que este venha contribuir com a qualidade do ensino fundamental durante a realização dos estágios exigidos?	- Trabalho com projetos na comunidade para conhecer a realidade do sistema educacional.
Você conhece os documentos oficiais do MEC que subsidiam a prática do professor (PCNs, RCNEI)?	- Sim. - Enriquecem como leitura complementar.
O curso Magistério é suficiente para atuar na educação básica?	- Não.
Com relação a Política Educacional, LDB 9.394/96, art. 62, você acredita que todos os educadores até 2006 terão cursado ou adentrado nível superior?	- Não.
A duração do curso de Pedagogia de 4 anos é satisfatório?	- Sim.

Indicadores da qualidade do curso de Pedagogia – PUCPR

CATEGORIAS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
a- Entrada na carreira – motivação.	- A educação como meio para promover uma sociedade mais justa. - Ascensão social das camadas mais pobres da população.	- Curso mais fácil de entrar. - Não conhece os caminhos da profissionalização docente. - Não conhece a realidade da educação no país nos aspectos políticos e sociais.

humana em todos os âmbitos e setores de uma sociedade calcada em valores éticos e morais.

Falar sobre a formação do educador e das instituições de ensino superior, ouvindo e lendo o discurso do aluno, é poder adentrar na ação humana num viés de retorno.

Diante de uma realidade incerta, a figura do homem torna-se mais confusa, indefinida, como seria a imagem desenvolvida por uma superfície líquida em constante movimento. O homem se vê em parte, desterrado de um mundo cuja ordem, unidade e sentido lhe parecem obscurecidos; na presença de uma realidade flutuante e fragmentada, questiona-se sobre sua própria identidade ... O que importa ... é o ponto de referência dos processos que tornam o homem contemporâneo um ser histórico mais identificado, sem definição mítica, metafísica, positiva e cultural de ampla aceitação (BALANDIER apud SACRISTAN, 1998, p. 164-165).

O trabalho com as categorias de análise, estruturadas a partir do questionário realizado no curso de Pedagogia da PUCPR, forneceu elementos positivos sobre o curso que vem formando professores, desde 1952.

Contemplar questões sobre este curso permitiu analisar conjunturas que podem ser reestruturadas para melhor atender a demanda que procura esta formação. "A cultura sobre a educação, em um determinado contexto, é formada pelos esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes" (ibidem, p. 78).

Os cursos que formam professores devem ser eficientes, capazes de responder às demandas por educação vindas da sociedade. As alunas do curso da PUCPR parecem ter claro que um currículo contextualizado¹ e o trabalho com o

¹ Currículo contextualizado, no discurso das alunas, não foge ao entendimento do exercício da docência consciente. Conhecer o chão em que este se estabelece e para que fim se instala no sistema educacional em forma de currículo, modificando idéias, pensamentos e modos de agir dos sujeitos envolvidos.

projeto na comunidade escolar, são meios de adentrar na profissionalização de maneira consciente. “O conhecimento pessoal e social mostrará sua contribuição para o ciclo inovador se for decodificador e depurador crítico da tradição, luz na criação de novos hábitos, ao mesmo tempo que é relato que narra dando conta a nós e aos outros, do sentido da ação inovadora e da prática ou cultura objetiva” (SACRISTAN, 1999, p. 79).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa sugerem a mudança no currículo, principalmente na forma dos estágios presentes no curso de Pedagogia. Acreditam que um contato mais sistemático com o sistema educacional, ou seja, o campo de estágio traria mais elementos para sua prática docente crítica e contextualizada, exigida no estágio e depois no campo da docência. “Para se construir uma teoria de análise satisfatória de mudanças e reformas educacionais, é necessário ter uma visão do contexto histórico e social, atentando-se para as relações de poder nele presentes” (POPKEWITZ apud MENDES, 1997). Qualquer reforma educacional tem em seu interior um contexto histórico latente, qualquer que seja o ponto ou questão a ser estruturada, necessita a percepção de que não se pode partir de um referencial estático devido a complexidade que é o campo educacional.

Os sujeitos da pesquisa vêm utilizando os PCNs no dia-a-dia da sua prática, acreditam que a formação do educador no ensino médio não dá conta da gama de conhecimentos exigidos pela sociedade atual. Relatam que o curso de Pedagogia com quatro anos de duração é satisfatório para formar professores para o sistema educacional brasileiro. Mas, necessita ser reestruturado o currículo, para que haja uma maior contextualização e a forma dos estágios, como já citado nesta pesquisa.

A. Entrada na carreira – motivação

A escolha da carreira docente tem diversas motivações. A atração pela educação e a necessidade de entrar no mercado de trabalho, faz parte da maioria das respostas, por exemplo,

“ser professora era meu sonho, só não pensei que a profissão fosse tão desvalorizada na sociedade” (sujeito 1).

A complexidade da situação profissional do educador na sociedade contemporânea se pauta em questões:

- distância entre os ideais e a realidade cotidiana imposta pela situação social, econômica e cultural a toda uma classe;
- a conseqüente desvalorização salarial;
- a fragmentação de seu trabalho, a falta de historicidade nos currículos ao comprometimento da transmissão dos conhecimentos; além de materiais escassos não traduzem a frustração destes profissionais da educação.

A maioria dos educadores reconhece que precisa haver uma mudança que possibilite alavancar a educação e seus profissionais a um patamar mais elevado, para que a sociedade os veja como indivíduos e sujeitos necessários para compor uma política mais humana na sociedade, já que esses profissionais trabalham a consciência social e coletiva dos grupos em formação.

É a escola que favorece a perpetuação das ideologias, seja esta a favor ou contra a organização de uma criticidade nos indivíduos. A ideologia não está fora das pessoas, como um poder perverso que falseia as boas intenções: ela está dentro das mesmas, talvez porque se tenham boas intenções (CHAUÍ, 1979, p. 24).

As reclamações sobre vencimentos parecem ser uma constante ao longo das décadas. Há muito tempo veiculou no imaginário do professorado devotado à educação o papel de sacerdócio, mas esse ideário não eximiu a classe de rever estas questões junto a categoria e ter o desejo de ser bem remunerado (ALMEIDA, 1998, p. 131)

Atualmente, os professores lutam através de seus sindicatos e dos planos de carreira, assegurar um salário digno para toda a classe, pois, ao constatar a discriminação e a deteriorização de sua posição social, sentimentos de rejeição pela sua profissão ficam evidentes no discurso destes profissionais.

B. Conceito da profissão

“Para mim ser professor é aprender sempre, sempre mudar de idéia e ajudar o outro a mudar” (sujeito 2).

Ser professor, no contexto atual, para a maioria dos sujeitos entrevistados, é ser condições de vivenciar, participar e ser criativo, mudando sua realidade e a dos envolvidos na educação escolar. Porém, esta mudança é crucial, principalmente quando se fala de sistema público da educação. A perversidade dos aglomerados de alunos, até os aviltantes salários recebidos pelos sujeitos envolvidos, traduzem a dificuldade de modificar a realidade do professor da escola pública e, principalmente, em sua maioria, cujo em suas mãos estão a população que dela depende, para galgar degraus na sociedade do conhecimento.

“Se o conhecimento é a chave, hoje, da atividade produtiva, isso requer uma educação básica para todos, uma educação geral para todos, o que exige mudanças radicais nos modelos educacionais” (MENEZES, 1996, p. 11).

Os professores têm consciência da necessidade de mudança. Sabe-se que o Brasil é um país que tem uma dívida cruel para com a classe dos professores e que o financiamento do esforço desenvolvimentista do país, e quase, certamente, de todos os países da América Latina, foi feito pelo sacrifício das classes que trabalham, entre as quais o segmento do magistério, mediante a multiplicação de suas jornadas de trabalho e, concomitante divisão de seu salário, sem esquecer o aligeiramento de sua formação profissional, como se constata, hoje, no país, a formação dos educadores leigos, em nível médio e a disputa nos novos cursos de Pedagogia para conseguir o nível superior exigido na LDB 9.394/96.

O que se verifica é que as políticas públicas para a formação de professores, sejam estes de ensino básico ou superior, estão longe de vivenciar, nos currículos, as mudanças estruturais que toda a sociedade vem sofrendo. Há um abismo entre a escola e a concretude dos indivíduos sociais nela inseridos.

“Um mundo aberto, indeterminado, no qual é preciso optar, mesmo que nossas opções sejam guiadas pelo *habitus*, apresentam um panorama no qual os possuidores de conhecimento podem exercer bastante poder de determinação da realidade (SACRISTAN, 1999, p. 140).

C. Com relação ao curso de Pedagogia, o que você mudaria, para que houvesse uma transformação na prática educativa?

“Mudar o currículo, os estágios e desenvolver projetos na comunidade, como faz o curso de medicina” (sujeito 3).

Mudança no currículo e na forma dos estágios foram os elementos enfatizados pela maioria dos sujeitos pesquisados. Segundo estes, o estágio deveria ter uma carga horária que os possibilitasse, desde o início do curso, um contato maior com a realidade do sistema educacional, no qual, futuramente, estarão inseridos. Desta forma, os alunos, futuros profissionais, não engrossarão as estatísticas dos desencantados com a educação, que se dizem desavisados e que caíram numa arapuca do sistema, etc. Pois, sabe-se que muitos alunos, que seriam bons professores no fim do curso ou nas últimas fases, quando vêm para o estágio, desencantam-se. Isto em grande parte se deve aos conteúdos curriculares que vão, muitas vezes, além do que aquele formando necessita no momento, deixando se contemplar questões básicas, pertinentes ao exercício da docência.

“A tarefa de legitimação é afetada pelas mudanças sociais e culturais que, repercutem tanto no discurso legitimador como nas práticas educativas a serem legitimadas” (SACRISTAN, 1999, p. 141). A negação da realidade se traduz no abandono e no descrédito da possibilidade de mudança.

“A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar, cada indivíduo, para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (SACRISTAN, 1998, p. 24).

Os cursos que formam professores devem estar atentos com as questões inquietantes do universo educacional e do cotidiano dos alunos que estão formando, questionar de que maneira os conteúdos curriculares poderão formar e transformar esses indivíduos; qualificando-os para o exercício da docência, a qual se faz em meio a uma sociedade transitória e equivocada na atribuição de papéis que os faz

aos indivíduos, pois a ideologia está calcada, permanentemente, nos discursos dos professores, às vezes de forma paradoxal aos objetivos que deveriam seguir, para tornar-se competente e desenvolver as competências nos educandos dos futuros professores.

Portanto, para estes indivíduos,

“Conhecer as reais condições do sistema político educacional, a realidade do educando é demasiado importante para a sua profissionalização e exercício qualificado da docência” (sujeito 4).

Para estes sujeitos, o curso de Pedagogia favorece mudanças em sua prática educativa diária. O contato com os conteúdos e a troca de experiências vivenciadas no coletivo permite extrair idéias e inseri-las no cotidiano escolar. A sugestão de trabalhar com projetos no estágio, construindo-os para aplicar na comunidade escolar parece positiva, pois possibilitaria trabalho com a pesquisa, haja vista que esta é fundamental ao curso. E, a busca de elementos concretos para intervir na realidade do sistema educacional, viria de encontro a questões já citadas anteriormente. Estes projetos ajudariam os estagiários a ter uma visão incontestável de processo de construção de conhecimento pelo elemento que está sendo formado, como também do papel do formador neste mesmo processo, com a possibilidade de vir a enriquecer o trabalho do professor que atua no dia-a-dia com os alunos. Sendo assim, legitima o papel do estágio como enriquecedor para ambas as partes envolvidas, além da continuidade que deverá vir a ser dada pelo próximo grupo de estagiários.

A universidade deve se preocupar com cursos que formam educadores, possibilitando-os uma maior vivência com a realidade do sistema educacional brasileiro em todas as suas dimensões, política, social e econômica, fazendo com

que o aluno do curso de pedagogia faça sua escolha profissional, de forma consciente, e que, como professor, venha cumprir o seu papel dentro do sistema, porém não de forma perpetuadora da realidade que hoje se constata, mas daquela que a sociedade democrática, há tempos, vem discursando.

“O ser humano pode alcançar a necessária consciência crítica para compreender sua situação histórica e, a partir daí, elaborar o confronto dialético com os obstáculos, em especial com a exclusão, rumo a uma sociedade de sujeitos orientados por um projeto coletivo de bem-comum” (MARKET, 1994; THOMPSON, 1995; PUCCI, 1995). Até certo ponto, pelo menos, o ser humano faz sua oportunidade.

A educação colabora no processo da formação e deformação da competência humana. A escola e a educação que nela se vincula, colabora na formação da competência humana. Assim, o fato da educação interferir na sociedade como fator decisivo, cumpre-se o papel de intervir seriamente, nos programas, currículos, que visam à formação do cidadão.

Na educação, intervém-se, fecha-se, delimita-se, dirige-se, participa-se e se compromete, visto que é um processo coletivo de reprodução consciente. Além disso, a reflexibilidade não é somente um processo moralmente orientado para cada agente, para cada pai ou para cada professor, mas exige organização democrática desta capacidade de intervenção, para propor explicitamente a direção coletiva, de modo que a capacidade de fechamento da ação não fique reduzida à margem de manobra que todo indivíduo precisa ter para interpretar os modelos institucionais, as regras e as normas estabelecidas. “Será preciso articular procedimentos para satisfazer as aspirações conscientes e os motivos refletidos de toda a sociedade. A

admissão da adversidade complica os procedimentos e introduz o desafio de elaborar e comparar uma teoria democrática da educação” (SACRISTAN, 1999, p. 140).

D. Qualidade do ensino fundamental – a instrumentalização do trabalho diário pelos documentos oficiais

“Os PCN’s me ajudam, mas quando vou preparar minha aula, vejo que faltam elementos e materiais para que a aula fique como a da proposta” (sujeito 4).

Os professores do ensino fundamental da 1ª a 4ª série, assim como os da pré-escola têm, historicamente, uma proposta de formação diferente das séries finais do ensino fundamental, da 5ª a 8ª série e do ensino médio. A razão é muito simples: os primeiros se responsabilizam por todos os componentes curriculares, os segundos dão aula de disciplinas específicas.

A formação dos “regentes de classes” era, tradicionalmente, feita pelo curso normal que passou a ser chamado habilitação magistério na Lei Federal 5.692/71. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de nº 9.394/96, resgata o nome normal para o ensino médio, que vai formar professores para atuar na educação básica – Educação Infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental.

Atualmente, a política educacional desta mesma lei no art. 62, refere-se que todos os professores da educação básica deverão estar formados em nível superior.

Está havendo uma preocupação com a formação dos professores que vão atuar no ensino fundamental. Sabe-se que os índices de evasão e repetência neste início de escolarização são alarmantes. O diagnóstico da Coordenadoria Geral de

Estudos e Pesquisas do Ensino Fundamental do MEC, publicado na Folha de São Paulo, em fevereiro de 1998, é de que 225 mil de 1,07 milhões dos docentes que atuam nas pré-escolas, classes de alfabetização e entre a 1ª e 4ª série do ensino fundamental são considerados leigos: 21% dos docentes nestas séries não têm a formação requerida por lei (**ver anexo 06**). Se não são preparados antes de adentrar na profissão, tampouco recebem apoio depois.

Num mundo onde os conhecimentos se transformam a cada dia, a exigência de formação continuada se torna uma garantia mínima de qualidade do ensino.

Embora com formação muito desigual, os professores do ensino básico, em geral, apresentam conhecimentos e habilidades que correspondem “a uma situação preocupante de desprestígio social e desvalorização da profissão docente”.

O documento do MEC – Referencial Curricular para Formação de Professores – avalia que esta situação tende a se perpetuar, pois os futuros professores, em sua maioria, também vêm de um ambiente cultural onde têm um grau sofrível de formação inicial. Constata que, ao término do ensino médio, aqueles que se encaminham para a habilitação magistério (quatro anos), o fazem “por se acharem com menores possibilidades de cursar outras modalidades de ensino médio” (FOLHA DE SÃO PAULO, fevereiro de 1998, p. 3).

Os futuros professores apresentam, em geral, “pouca disponibilidade de tempo para os estudos e dificuldades para cumprir as cargas horárias previstas nos estágios e outras atividades escolares. Entre esses alunos, há egressos de cursos supletivos, com notórias deficiências na formação geral” (FOLHA DE SÃO PAULO, fevereiro de 1998, p. 3).

Portanto, a qualidade do ensino fundamental está ameaçada pelos diversos fatores já descritos. Hoje, o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, não consegue dar conta do básico, que é ensinar as crianças a ler e a escrever e resolver as quatro operações matemáticas de adição, subtração, divisão e multiplicação. Se este professor que já atua no sistema educacional cursa nível superior ou já é formado, a escola espera deste profissional um trabalho mais qualificado. Exige-se dele um modelo perfeito como se a universidade desse receita de “como” ser um bom professor. A visão que se tem da universidade ainda é clara para aqueles que estão fora dela. É lá que se espera não a receita, mas os elementos para construir a competência formal e política do profissional humano, necessários para intervir na coletividade da escola em que está inserido.

É na universidade que ele entra em contato com os paradigmas vigentes da sociedade e do sistema educacional. Revê teorias, que, ao longo de décadas, subsidiam uma educação que vem sendo questionada. Muitas teorias velhas surgem mais polidas com nova roupagem e, alguns professores já cristalizados no seu modo de pensar o mundo e a instituição universitária não se superam, perpetuando o que já passou como se estivesse acabado de chegar.

Não se pode generalizar, é claro, mas o resultado e a prova do acontecido estão arraigados no sistema educacional, com inúmeros profissionais que realmente não sabem como chegaram a ser “ministradores de aula”.

Como professor num curso de formação docente não posso apenas falar bonito sobre as razões antológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser um exemplo concreto e prático da teoria. Sua encarnação, ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já deve estar envolvida nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho inautêntico, perde eficácia (FREIRE, 2000, p. 53).

D.1 A instrumentalização diária pelos documentos

“Os professores têm que estar muito bem preparados para identificar a transversalidade dos conteúdos nos PCNs” (sujeito 6).

“Nos PCNs o conteúdo não vem listado, daí a pesquisa fica mais demorada” (sujeito 7).

Os educadores utilizam os PCNs, mas, algumas vezes, a teoria explicitada neste documento não condiz com sua prática diária, não conseguindo transpor a teoria à favor de um trabalho elaborado. Os esforços destes professores esbarram na burocracia de não proporcionar, para estes cursos, o estudo deste material, mesmo dentro do espaço em que atuam. Os professores do ensino fundamental acumulam jornada de trabalho de quarenta horas, às vezes até sessenta horas de trabalho semanais e a escola não planeja a hora/atividade. Como se apropriar e melhorar a educação dentro destes parâmetros, já que estes visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros materiais didáticos; as discussões pedagógicas, internas às escolas; a elaboração de projetos educativos; a avaliação do sistema nacional de educação. Garantir condições de desenvolvimento e aprendizagem, para todos os cidadãos brasileiros, são as metas das políticas educacionais vigentes, para todos os níveis de ensino.

E. Formação – Nível médio

– Nível superior

A Folha de São Paulo, em fevereiro de 1998, trouxe, em suas manchetes, questões referentes à educação, especificamente a formação de docentes.

“Governo aposta em centros de formação e aperfeiçoamento do magistério e em institutos superiores para fabricar docentes para o ensino fundamental e a pré-escola” (FOLHA DE SÃO PAULO, fev. 1998).

“União quer formar professores fora da universidade” (FOLHA DE SÃO PAULO, fev. 1998).

Para lecionar na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, admite a contratação de professores sem formação superior. São aceitos docentes formados em nível médio, numa especialidade chamada na lei de “modalidade normal”. Esta espécie de ensino médio, pela qual o aluno opta previamente, orientados pelo magistério, dura quatro anos. Observe-se que, no ano de 1999, no I.E.P.P.E.P., foi o último ano em que se formaram professores nesta modalidade de ensino, ou seja, magistério com duração de quatro anos.

Algumas instituições continuam com o curso de magistério, mas no sistema público, houve um desmonte deste curso. Muitas escolas públicas que ofereciam o curso de magistério, escreveram projetos para a implantação do curso normal superior, para formar professores para a educação infantil e ensino fundamental. Estas escolas se transformariam em Institutos Superiores de Educação, de acordo com a LDB 9.394/96. Até o presente momento, somente a iniciativa privada abriu cursos para formar professor para a educação básica em parceria com os municípios.

Para dar aula entre 5^a e 8^a série e no ensino médio, a lei exige formação universitária completa. O Plano Nacional de Educação do Governo Federal sugere a substituição daqueles docentes com formação insuficiente.

Diz o documento: “haveria que se pensar em recrutar pessoal já formado, atraindo-o para o magistério e oferecer cursos de licenciatura em diferentes regiões, com a colaboração das universidades públicas, de modo a formar pessoal local para suprir as necessidades do ensino”.

Os planos governamentais na área de formação de professores são ambiciosos. Querem recuperar o atraso e pretendem lançar o país na vanguarda da educação mundial.

O Referencial Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino, do MEC, estabelece que os docentes precisam, além de dominar o conteúdo de suas disciplinas, formar estudantes que aprendam a “valorizar o conhecimento e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente, que aprendam a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente, a comparar, estabelecer reações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções”.

Seria como conseguir que todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o de Roraima, em que 46% dos educadores aprendem em sala, sem quadro negro, igualasse-se aos melhores colégios particulares de São Paulo (FOLHA DE SÃO PAULO, fev. 1998).

O diagnóstico do MEC é de que a formação dos professores está longe desse ideal. “Há uma distinção enorme entre o que as faculdades de educação estão ensinando e aquilo que o sistema educacional precisa” (FOLHA DE SÃO PAULO, fev. 1998).

O último movimento ocorrido até a presente data, com relação ao curso de Pedagogia, surge no meio das tentativas de reformulação das Políticas Educacionais, das quais surpreende o meio acadêmico com o Decreto 3.276, assinado pelo atual presidente da República Fernando Henrique Cardoso, ratificando a proposta da LDB presentes nos art. 61 a 63, sobre a formação de professores para a educação básica. Uma das determinações retira a autorização do curso de Pedagogia para formar professores para esta área, outorgando-a aos chamados institutos superiores de educação, ainda sem previsão de surgimento (REVISTA EDUCAÇÃO, nº 227, março 2000).

Um dos objetivos da formação nos I.N.S seria sanar as deficiências do corpo docente, baseados em estudos realizados no país nos últimos anos. Segundo DURHAN (apud REVISTA EDUCAÇÃO, nº 227, março 2000), os cursos dos institutos superiores formariam professores mais completos, adaptados a idéia da interdisciplinaridade, já que os conteúdos convergiriam para a educação básica. Seriam conteudistas, já que a mesma afirma que o pedagogo é que pensaria em questões mais amplas referentes ao sistema educacional.

Não seria discriminar uma modalidade na formação dos profissionais de educação? Seriam estes privados de discutir e conhecer as essências dos fenômenos que ocorrem no âmbito das políticas, aos quais estariam dentro como sujeitos formadores, mas não pensantes, num patamar maior que também lhe diz respeito? Será justo que a maioria dos professores do Brasil que estão neste dilema entre cursar Pedagogia ou frequentar o I.S.E. não pudessem ousar e escolher formar-se num curso de Pedagogia reestruturado, que desse conta das questões que a muito se conhece que é a relação teoria-prática na escola, seja educação

básica ou não, para posteriormente poderem avançar e fazer cursos de formação continuada e resgatar o papel da educação como um divisor de águas entre as mazelas sociais imposta por um sistema cheio de controvérsias.

Concorda-se com a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas que diz que as discussões sobre formação de professores estão mudando de direção e perdendo seu foco. Para ela, o que acontece dentro dos cursos de formação de professores é muito mais importante do que discutir se eles vão assumir rótulos de curso de Pedagogia ou Institutos Superiores de Ensino (Normal Superior) (CAMPOS apud REVISTA EDUCAÇÃO, 2000, p. 31).

WACHOWICZ, no jornal “A FOLHA DO PARANÁ” nº 03, ano 2000, escreveu uma matéria sobre “a discriminação contra o curso de Pedagogia”, no qual coloca como ato preconceituoso, a tentativa de inviabilizar o curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior no Brasil enunciado pelo Decreto Presidencial nº 3.276/ 6 de dezembro de 1999.

No parágrafo segundo do art. 3º, o Decreto diz: “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 curso normal superior”. Segundo WACHOWICZ (ibidem), o curso de Pedagogia muda de nome para imitar, mais uma vez, algum país do exterior, aonde um técnico do Ministério de Educação esteve de passagem e se encantou com sua história e cultura, fazendo uma tradução *tupiniquim* apressada, como já ocorreu, muitas vezes, em nossa legislação educacional.

Por conta deste fato, o futuro dos cursos de Pedagogia, nestes últimos anos, desde a aprovação da LDB 9.394/96, está indefinido. O Conselho Nacional de

Educação tem feito relativos esforços para a definição deste curso, já que a criação dos Institutos Superiores de Educação abre uma brecha nas licenciaturas. Afinal, quem serão os formados de Pedagogia? Que habilitações terão a escolher?

PIMENTA (1998) não culpa os cursos universitários pela má formação dos professores, embora defenda uma posição radical a respeito. Segundo o JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO (fevereiro 1998, p. 8), afirma ela que os cursos de Pedagogia não deveriam formar professores, o que seria responsabilidade de escolas exclusivamente voltadas para essa finalidade.

Estaria ela mencionando os Institutos Superiores de Educação? A formação do professor fora da Universidade?

Para solucionar questões como a defasagem da formação nas Universidades, é importante incentivar as discussões em torno dos currículos estabelecidos e, segundo o MEC, investir na criação de uma estrutura de formação de professores fora das próprias universidades. São escolas como os Institutos Superiores de Educação, já citados e estabelecidos pela LDB 9.394/96, no art. 62 e o centro de formação e aperfeiçoamento do magistério, sob controle das secretarias estaduais, o qual, segundo o mesmo, o objetivo não é ensinar Pedagogia, mas formar professores para o ensino básico. Fato que pode ser constatado com a aprovação de cursos para formar professores para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Esta modalidade vem ocorrendo no estado do Paraná, como já citado anteriormente, em parceria com universidades privadas e municípios, beneficiado com o dinheiro do FUNDEF, que deve ser aplicado na melhoria da educação do país. O município dá uma bolsa de estudos para que seus professores possam freqüentar esses cursos que funcionam de forma diferente do

curso de Pedagogia normal, como acontece na PUCPR no Campus I. No campus II da PUCPR, no Município de São José dos Pinhais, em 1999, iniciou um curso de Pedagogia com regime diferente do acima citado que, mesmo tendo uma clientela **privilegiada** pelo convênio firmado entre PUCPR e município e tendo regime diferenciado, permanece com o nome de Curso de Pedagogia. Diferente do que ocorreu no ano de 2000, quando este recebeu um novo nome, apesar do enfoque ser igual ao do ano anterior, chamando-se “Curso Superior de Formação para Professor para Atuar na Educação Básica” (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental).

As teorias são diretamente ligadas a docência do professor, já que o objetivo é qualificá-los para exercerem o seu trabalho com competência, contribuindo para um ensino de qualidade, melhorando as estatísticas de evasão e repetência que, até então, vinha ocorrendo na educação básica.

Mesmo com esta ajuda que o município fornece aos professores (através dos recursos do FUNDEF), a nova política de formação está custando caro aos professores das escolas públicas que se vêem impelidos de fazer o curso que lhes exige dedicação, a qual não conseguem corresponder por diversos fatores tão bem conhecidos pela classe trabalhadora do setor público educacional.

O privilégio de ser intelectual sucumbe diante do desleixo do Estado com a política governamental. Se o Estado faz a lei, deveria encontrar meios para que esta se cumprisse sem pressão e sem mascaramento e que, mais uma vez na história, os professores não tivessem que, monitorados pela máquina engenhosa que é o Estado e o poder institucionalizado, no qual a lei que gera capital é mais apropriada e rápida na solução de problemas na área educacional que vem de longa data, num

movimento de captar os educadores, utilizando-os para ajudar a movimentar a máquina geradora de capital para o setor privado da educação.

Não basta fazer leis na sociedade, é preciso, num movimento conjunto, abrir a possibilidade de formação superior no setor público. Já que é para qualificar a grande maioria que está no setor público, no qual o governo deve gerenciar e captar os resultados desta formação.

Desta forma, quaisquer que sejam as soluções dadas aos problemas da formação inicial, é consenso de todos que o mais importante é viabilizar alternativas para uma formação continuada de qualidade. Procurando aproximar a formação do professor da realidade que ele encontrará nas salas de aulas, superando a distância que existe entre currículos do curso de pedagogia e a situação que o professor tem de enfrentar na sala de aula.

Na opinião de Telma WEISS, consultora de projetos educacionais, a questão é saber se o professor deve ser um técnico que repassa conhecimentos mais elaborados, ou um usuário de conhecimentos mais elaborados. No mundo inteiro, chegou-se à conclusão de que o professor do tipo técnico não deu certo.

Os governos precisam definir que aluno a escola precisa formar e que cidadão a sociedade requer; que professor a universidade precisa formar, quem são os atuais docentes, pois só traçando este perfil poderá direcionar a formação para a qualificação tão esperada.

Sabe-se o que não se quer, diz a Coordenação Geral dos Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental do MEC: "A escola não pode ser o quartel de antigamente, nem a clínica que veio depois, nem a indústria de produtos mal acabados que é hoje" (LARANJEIRAS apud FOLHA DE SÃO PAULO, fev., 1998).

É preciso que o professor formador saiba que “não se muda a história sem o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujeitos da sua história e intervir no mercado como sujeitos, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica” (GADOTTI, 2000, p. 142), como vem acontecendo hoje, de forma vil. “O mercado precisa estar submetido à cidadania. A escola não distribui renda, mas distribui conhecimento que é poder. A verdadeira escola é aquela que coloca o conhecimento – capital intelectual tão importante quanto o capital financeiro – nas mãos de todos, principalmente dos excluídos, e forma o cidadão completo, competente, solidário, não apenas o cidadão competitivo” (ibidem).

Os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia poderão levar estes alunos a uma docência qualificada nas instituições que atuam, sejam estas públicas ou privadas. Mas, a continuidade do processo de aquisições de novos conhecimentos deverá permear o exercício da docência, para que o sistema de educação brasileiro alcance índices de qualificação.

PERRENOUD (2000), apresenta um referencial genebrino construído após diversas discussões entre autoridades educacionais e associações profissionais, formadores e pesquisadores. Este referencial aponta competências para serem desenvolvidas pelo educador, para que ele possa ensinar e afirma, ainda, que é preciso partir de um referencial já existente para legitimar as mudanças previstas.

O mesmo autor explica que cada elemento de um referencial de competências pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes seletivas e conservadoras, para práticas democratizantes e renovadoras. Desse modo, um trabalho aprofundado sobre as competências consiste:

- primeiramente em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas;

- em seguida, arrolar os recursos cognitivos (saberes técnicos, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão.

Um estudo deste mesmo autor tenta apreender o movimento da profissão e operacionaliza em dez itens que julga prioritários e coerentes com o novo papel do professor e com a evolução da formação contínua. Este referencial operacionalizado é apresentado a seguir

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. . Trabalhar a partir das representações dos alunos. . Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. . Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. . Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> . Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. . Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. . Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. . Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. . Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar editores de textos. . Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. . Comunicar-se à distância por meio da telemática. . Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenir a violência na escola e fora dela. . Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. . Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. . Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. . Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> . Saber explicitar as próprias práticas. . Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. . Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). . Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. . Acolher a formação dos colegas e participar dela.
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

FONTÊ: PERRENOUD, 2000, p. 20-21

CAPÍTULO III

REALIDADE E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

NO CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO

As duas últimas décadas do século XX têm sido marcadas por discussões em torno do tema Educação de Qualidade, e quais seriam as condições necessárias para se garantir a mesma, para uma parcela cada vez maior da população brasileira.

Uma “educação de qualidade” tornou-se uma bandeira assumida por todos os segmentos governamentais que a discutem como prioridade nacional. Sabe-se que a nação brasileira vive, hoje, aguda crise social e econômica, exigindo esforços redobrados para garantir o processo democrático e cidadania. E o sistema educacional brasileiro vem sofrendo mudanças em seu interior para se adaptar às novas exigências que a sociedade vem requisitando aos cidadãos, visto que no “Plano Decenal de Educação para Todos”, coloca-se a educação brasileira como sendo de baixa qualidade e produtividade, não conseguindo responder às exigências de uma sociedade democrática e cidadã (BRASIL, MEC – Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 38).

É no bojo dessa discussão que esta década constitui-se ponto fundamental na trajetória da educação brasileira em busca da qualidade e também de uma nova política, pois é nos anos 90 que se instala, no país, um governo legislado pelo voto direto e que pretendia implementar um “Brasil Novo”. Sob o ponto de vista dos idealizadores do plano de governo de reconstrução nacional, não tardou muito para

que a versão “social democrata” do governo (assim se auto intitulava o novo presidente da República), impusesse à sociedade civil brasileira um estilo muito próximo do estilo do governo militar, ou seja, um autoritarismo “branco”, atravessado por inúmeras contradições (BRZEZINSKI, 1996, p. 47).

Para exemplificar, pode ser citada ainda a instalação de uma política marcada pela concepção neoliberal de forte competição e liberação da economia de mercado, convivendo com a concepção autocrática do poder do presidente da República. “Ainda que, ideologicamente seja apresentado como norma de igualdade (já que aparentemente, permite a mobilidade social em função de certos atributos que o indivíduo julga e conquista “livremente” no mercado), o princípio do mérito é fundamental e basicamente uma norma de desigualdade (GENTILI, 1995, p. 228). As ações do governo provocaram uma desorganização do Estado e da sociedade civil e repuseram em cena “os arcaísmos da história política brasileira”, em nome da modernidade (CHAUÍ, 1990, p. 3).

Neste contexto, a educação foi considerada prioridade nacional com vistas a resgatar a dívida social legada pelos governos militares. Ela deveria cumprir sua função de “forjar cidadãos aptos a participar da construção de seu próprio destino”. Por essas razões, o governo federal dizia investir na formação básica do cidadão, na ciência e na tecnologia, deixando a universidade em segundo plano, já que a prioridade era a educação básica, embora o ensino superior fosse sempre lembrado pela função de preparar pessoas e ampliar trabalhos de pesquisa e desenvolvimento.

Sabe-se que de todas as instituições educativas que surgiram desde a Antigüidade, é a universidade que exerce maior influência na preparação das

épocas modernas e contemporânea. Em sua tradicional concepção de instituição social, que articula ensino, pesquisa e extensão, a universidade tem uma dimensão simbólica particular, que extrapola as dimensões sociais, políticas e culturais, de onde está inserida. O papel da universidade na sociedade é de fator fundante do que se quer e do que pode se esperar dos sujeitos nela envolvidos e, conseqüentemente, da cultura de uma nação. A universidade possui recursos inestimáveis para corroborar nos diversos setores de desenvolvimento, pois ela é produtora e perpetuadora de códigos culturais. Sendo assim, ela tem o compromisso com a educação de qualidade e com a construção de uma sociedade consciente de sua potencialidade e de sua herança cultural.

A educação, em geral, mas particularmente a superior, é um instrumento fundamental para se enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, o conhecimento só pode ser gerado, transmitido e recriado em benefício da sociedade em instituições pluralistas e livres, nas quais o ser humano seja concebido como sujeito político, cultural e não como mercadoria. Além disso, essas instituições devem pressupor a existência de uma sólida formação humanística em sua filosofia, de uma flexibilidade e de um preparo para enfrentar mudanças que o mundo, ininterruptamente, apresenta como desafio, além da capacidade consciente de inovação.

O curso de Pedagogia, ao longo de décadas de existência, tem se mostrado aberto a mudanças e reformas, como se pode constatar nos decretos e leis, os quais já reformularam suas bases, instituindo-o como curso formador legítimo no exercício da docência.

A partir de discussões sobre a escola única² e da base comum nacional, concretizada por intermédio de eixos curriculares está a relação teoria e prática enunciada como trabalho, sendo um eixo articulador do currículo. A relação teoria e prática diz respeito ao como se dá a produção de conhecimento na dinâmica curricular do curso, compreendendo que esse conjunto de eixos curriculares possa ser exemplo de concretização de uma base comum nacional que deve sustentar uma formação básica de qualidade do pedagogo.

Os educadores que participaram do VI Encontro Nacional de Educação, segundo BRZEZINSKI, tornaram mais explícitos os elementos constitutivos da política de profissionais da educação. A política concebida pelo movimento considerou o modelo de sociedade, as condições estruturais da universidade e o processo de desvalorização do profissional de educação. Os educadores tinham consciência de que a sociedade brasileira adotara um modelo neoliberal que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração do trabalho. Era necessário uma política de formação que superasse este modelo, uma política de formação vinculada a uma sociedade que precede a um novo milênio, um fim de século que se encontra marcado por transformações não só políticas, mas econômicas e socio-culturais ocorridas em âmbito mundial.

As crises seculares são, então, as crises de formações sociais, integrais, coerentes e estruturalmente estabelecidas, crises de um “bloco histórico”, no sentido gramsciano, e sua função consiste em “revolucionar” essa estrutura de tal modo que

² A idéia de Escola Única de Formação de professores não é nova. Remonta a Escola de Professores de Anísio Teixeira (1935) e foi proposta por Fétigan em 1984, como solução para formar professores do ensino secundário na USP, quando então defendeu a educação e o ensino como o primeiro compromisso do professor (BRZEZINSKI, 1996, p. 205).

o processo de acumulação possa, de novo, continuar sobre uma base social (HIRSCH, 1992 apud GENTILI, 1995).

Hoje, o trabalho do professor requer postura coerente e crítica, frente a questões que emergem na sociedade, no qual o objeto de seu trabalho está vinculado de forma primária nos sujeitos desta sociedade, tornando-se necessário conhecer os valores dessa cultura já adquirida por esses sujeitos, para poder juntamente, num esforço coletivo, instaurar formas de revolucionar preceitos já estabelecidos. Hoje, reclama-se de um profissional capaz de perceber as relações existentes entre o trabalho pedagógico e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira; capaz de assumir, com outros profissionais da educação, um projeto de mudanças da realidade imediata em que se insere a escola e de contribuir com a transformação, minorando as desigualdades sociais. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com a escola e seus projetos.

Neste momento, “os professores têm de assumir como produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 28). Mas se sabe que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não pode dissociar-se da produção do saber, também não pode alheia-se de uma intervenção no terreno profissional. As instituições e os professores devem a mudança a um movimento conjunto. O desenvolvimento profissional está articulado com os projetos pedagógicos das escolas, projetos estes que possuem autores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e

social, na qual os diferentes interventores possuem margens de autonomia na condução dos seus próprios projetos.

Atualmente, as questões na área educacional não se restringem mais apenas às denúncias sobre os índices do fracasso escolar. Voltam-se, principalmente, para questões estruturais e epistemológicas, buscando a necessária adequação da instituição escolar às mudanças socio-culturais e político-econômicas que os desenvolvimentos científico e tecnológico imprimiam a este final de século.

A reorganização da produção e as mudanças na base técnica do trabalho provocadas pelo uso da tecnologia, possibilitariam ao sistema educacional uma dimensão maior do seu poder formador, já que, uma vez aparelhado, seria uma instância poderosa para qualquer sociedade. O indivíduo seria formado para participar deste novo modelo imposto pelo desenvolvimento e suas bases. A escola estaria de mãos dadas com a modernidade e com o desenvolvimento do conhecimento. “Decisivo torna-se o reconhecimento de que manejo e produção de conhecimento são os instrumentos primordiais da cidadania e da economia, levando a rever, radicalmente, a proposta educacional vigente, por ser esta absurdamente arcaica, inclusive a universidade” (DEMO, 1994, p. 13-14).

Nesta perspectiva, abrem-se discussões sobre o papel modernizador que as instituições de formação do professor devem propagar, para dar conta do novo perfil profissional que se exige. Pois diante de uma sociedade em constante transformação, as instituições educacionais devem ser capazes de rever suas concepções teóricas que dão sustentação a uma organização social, adequando-se às exigências do momento histórico. “Educação e conhecimento são eixos, tanto do desafio econômico, quanto da equidade” (ibidem, 1994, p. 11).

Analisando essas questões, FRIGOTTO afirma que o impacto das mudanças no setor produtivo, provocadas pela utilização de uma base técnica informatizada, é crucial para a divisão, a quantidade e a qualificação do trabalho e requer, além da capacidade de resolver problemas rapidamente, uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis, cuja exigência é cada vez mais a de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes) (FRIGOTTO, 1993, p. 16)

Trata-se, portanto, da busca de uma “qualidade” para a educação, voltada para a construção do conhecimento e que reconhece a importância deste para a emancipação dos sujeitos e o exercício da cidadania. É independente da postura político-ideológica assumida (direita ou esquerda) em que todos concordam com a necessidade de promover mudanças estruturais que atinjam a totalidade das relações pedagógicas, ou seja, entendem que é necessário “restituir” a escola com base em um novo paradigma que, ao revolucionar as concepções de conhecimentos, a visão de mundo e os valores, imprime uma lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa, exigindo dos educadores uma qualificação, atualização permanente, uma educação continuada que venha a conscientizá-lo do seu papel na sociedade escolar como agente transformador. Ao inscrever-se num projeto de transformação social, a escola estará buscando, por intermédio da ação educativa, a construção de uma nova hegemonia. CURY define a hegemonia como “capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (CURY, 1987, p. 48).

“Na concepção de A. Gramsci, a hegemonia da classe proletária poderá surgir a partir da organização de massa da classe trabalhadora, no desenvolvimento de normas e valores da cultura popular que, no confronto com a hegemonia burguesa, formará nova superestrutura cercado a antiga. Isto significa que o propósito da escola será de atingir a ordem social pela estruturação de novos valores, fornecendo aos indivíduos ferramentas para intervir na realidade” (SANTIAGO, 1990, p. 44).

A realidade do sistema educacional brasileiro tem sofrido mudanças nesta última década. As estatísticas (**ver anexo 04 e 07**) informam que mudanças estruturais precisam ocorrer. O Brasil é um país que vem sofrendo com suas desigualdades sociais, econômicas, culturais e com sérios problemas educacionais. E é nessa área que a intervenção se faz necessária e sem medidas para que possa surgir uma qualidade de vida num país que emerge como potência, mas que traz em seu interior problemas sérios que o inviabilizam de crescer. E é em vista deste crescimento que os setores, produtores de conhecimento, vêm tentando instrumentalizar-se. Sabe-se que é na universidade que deverá produzir conhecimento e disseminar saberes capazes de alavancar não só o país, mas o sujeito que deles espera o cumprimento do papel de Pátria Mãe Gentil. Falando-se como educador que compreende e que se encontra como cidadão no turbilhão de incertezas em que vive o campo educacional nesse fim de século, é prudente esperar que se inventem estratégias para recuperar o verdadeiro papel do educador, urgentemente.

Será que as leis e normas vigentes possibilitarão ao educador ocupar um espaço maior no sistema, seja este educacional, ou não, como sujeitos inclusos?

Sabe-se que nenhuma lei ou norma vai mudar as coisas, pois quem pode mudar uma situação são as pessoas nela envolvidas.

Os movimentos e as políticas educacionais têm demonstrado a falta de competência que há no sistema educacional. Estatísticas que envergonham o panorama educacional brasileiro legitimam que a escola não está provendo conhecimentos necessários para que o professorado ocupe lugar de destaque na sociedade atual. Como profissionais de reconhecido valor, o curso de Pedagogia sofre verdadeiro bombardeio de críticas e agora ganha um decreto que o ameaça de extinção. O sistema educacional, assim como os profissionais envolvidos, ocuparão um espaço na sociedade quando os mesmos contribuirão para uma cultura cívica democrática, quando utilizarem estratégias e medidas que conduzam a: - aquisição de conhecimentos acerca de como funciona o sistema político; - identificação com valores democráticos; - disposição para respaldar a democracia; - disposição para participar politicamente; - capacidade de formar um juízo crítico das instituições, processos e elites políticas atuantes.

Diante desse trabalho, poderá emergir o cidadão politizado que participará ativamente da sociedade em seus diversos âmbitos e não se voltará contra a classe dos educadores ao qual é fruto. Desmistificará valores e o professor poderá desfrutar da reputação construída por ele mesmo. Reputação, valor de sua autoria, mostrará a que serviço está no âmbito de um sistema recalcado por ideologias que o fazem também vítima. Ou quem sabe, poder-se-á dizer outrora o fizeram: "como educar para a cidadania, se a própria maneira de realizar esse ensino nega na origem aquilo que é essencial na consideração do indivíduo enquanto cidadão. Ou seja, sua autonomia na relação social" (PARO, 1997, p. 92).

A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecido como “Relatório Jacques Delors” – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que são pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (BRASIL, MEC - Referencial Curricular para a formação professores, agosto, 1998).

Essa perspectiva redimensionava a prática educacional e, conseqüentemente, a formação do educador, colocando uma nova base epistemológica à educação escolar com uma exigência muito superior a atual. O relatório Jacques Delors enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz.

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação no país. Pois as pesquisas apontam que a formação que os professores possuem hoje, não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades pelos educandos, fazendo-os capazes de conquistar plena participação social, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Dentro deste contexto, social, econômico e político apresentado neste capítulo – Como está o campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo?

As questões referentes ao campo do estudo da Pedagogia da estrutura do conhecimento pedagógico e da identidade do pedagogo encontram-se em debate, em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores.

Junto às dificuldades, é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional, implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc. Mas, apesar de toda essa problemática vigente, a sociedade necessita de saberes e sua disseminação se dá através da ação pedagógica. Vive-se numa sociedade genuinamente pedagógica, ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também por meio de comunicação nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares.

Verifica-se, pois, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagogo perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal.

Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais, cuja atividade está permeada de ações pedagógicas, desconheçam a teoria pedagógica.

Por razões ainda pouco esclarecidas, muitos sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação que têm seus empregos e suas

pesquisas em faculdades de educação, mobilizam-se pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia. Segundo LIBÂNEO (1999), este é um fruto do reducionismo do qual é refém o campo educativo. Não se pode negar a contribuição das ciências da educação para a construção do objeto de estudo da Pedagogia, a prática educacional, que por sua natureza é pluridimensional. O que a teoria pedagógica faz é integrar, num todo articulado, os diferentes processos analíticos que correspondem aos objetos específicos (e parciais) de estudos de cada uma das ciências de educação (SARRAMONA e MARQUES apud LIBÂNEO, 1999).

É a Pedagogia que pode postular a educação propriamente dita e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior as outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado (PIMENTA, 1998).

Segundo SILVA (1999), a questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso dói instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos. Essa dificuldade esteve sempre perpassada, ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: o curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência? Se essa questão tivesse sido enfrentada e sua resposta fosse positiva, far-se-ia pertinente uma outra questão: a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo, ou melhor dizendo, desse campo de

conhecimento? E aí, sim poder-se-ia enfrentar a questão a respeito da formação do responsável ou dos responsáveis pelos assuntos pedagógicos.

Além disso, “se a impressão epistemológica da Pedagogia repercute negativamente na construção da identidade do profissional a ser formado, é razoável supor que as agências formadoras precisem empreender esforços urgentes para dar maior consistência e precisão a seu campo epistemológico” (VEIGA et al, 1997, p. 104).

A posição teórica predominante nas discussões da ANFOPE, entretanto, é a de que o pedagogo tem, na sua formação, o foco central na docência, porque todas as suas demais funções dependem da compreensão teórica e prática da ação de ser professor³.

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre teoria e prática. É essa abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de idéias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo, pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir “mais” na e pela articulação teórica e prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica. (HOUSSAYE apud PIMENTA, 1998).

Hoje, a Pedagogia constitui-se como campo de investigação, o pedagogo está envolvido com diversos aspectos da realidade, seja esta formal ou não formal,

³

Grifos nossos.

necessitando compreender-se que ele é um profissional que atua em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, definidos em sua contextualização histórica.

3.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades para entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar e escrever, sentindo que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre si para a produção da sua sobrevivência. O significado do trabalho é, neste contexto, a generalização e a fixação da prática social humana sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho realizado pelos professores, em qualquer nível de ensino, é regido de forma peculiar, ficando patente sua peculiaridade, diante da demanda desse trabalho profissional na sociedade capitalista.

Nos cursos de formação para professores, não se privilegiam as explicações: de como se constituiu historicamente esse trabalho e a formação do profissional que o executa?

Que papel ocupa o profissional professor na sociedade capitalista?

Nas formações sociais antigas, em que se configurava uma "economia de subsistência", o trabalho não era um fim em si mesmo, mas um meio para atender às necessidades mais imediatas. A repartição do trabalho entre homem e mulher era, talvez, uma divisão existente. "... o trabalhador decide o que produzir, como produzi-lo, quando e a que ritmo" (ENGUIA, 1989, p. 6). A produção e o consumo estão ligados às características do grupo, às facilidades ou dificuldades naturais, à tecnologia disponível. Os trabalhadores dessas sociedades "pré-industriais" controlavam a totalidade do processo produtivo. Embora os meios e técnicas fossem rudimentares, a eles cabia o como fazer e o que fazer.

A primeira mudança no processo de trabalho é a que leva à produção para a troca. Percebe-se já, nesse momento, a especialização em um tipo de produto, tanto no que se refere ao artesanato quanto à agricultura, tendo em vista a demanda de mercados mais rentáveis. Já não se produz para a satisfação das necessidades – o consumo – mas para a troca.

O passo seguinte é o que leva ao assalariamento do produtor, sua transformação de trabalhador independente em trabalhador assalariado. É a subvenção formal do trabalho ao capital, no dizer de MARX, porque o trabalhador é retirado da esfera doméstica e desapropriado dos meios de produção, mas o capitalista está presente no começo e no fim do processo produtivo, não domina por inteiro: "... Traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final, mas ainda não controla o processo de trabalho em si, que continua sendo realizado basicamente como se o trabalhador fosse ainda um elemento independente" (apud ENGUIA, 1989, p. 15).

Na subvenção real do trabalho ao capital, ou divisão manufatureira, é que se estabelece sua degradação. Conforme Marx, ela se dá quando o capitalista, em lugar de continuar mantendo o processo de produção anterior e aumentar a mais valia (apropriação do excedente), prolongando a jornada de trabalho, reorganiza o processo produtivo. A mais valia absoluta cede lugar à mais-valia relativa.

Pelo processo de mais-valia absoluta ocorre a exploração pura e simples do trabalho:

Os capitalistas limitam-se a obrigar os trabalhadores a laborar durante mais tempo com aqueles mesmos meios de produção obedecendo ao mesmo sistema de trabalho. Significa manter a força de trabalho com idênticas qualificações e, portanto, capaz do mesmo trabalho simples, diminuir o que Marx chamava de "porosidade" (espaços de tempos vazios) entre as operações e os gestos de trabalho num mesmo período (BERNARDO, 1991, p.102).

Segundo o mesmo autor, com a mais-valia relativa o processo produtivo é reorganizado pela introdução de inovações na maquinaria dos novos sistemas de trabalho e da maior qualificação do operário. Importante esclarecer que essas são, também, exigências e reivindicações dos trabalhadores que lutam para diminuir o tempo de trabalho incorporado ao produto. Ao "assimilar" essas pressões, a classe patronal mantém sob controle as tensões sociais criadas pela exploração pura e absoluta. Isso gera aumento da produtividade e o sistema permanece inalterado.

É evidente que, para cada um dos pólos dessa relação, o sentido de produtividade significa produzir mais sem maior fadiga (WENZEL, 1994), ou "redução do de tempo de trabalho no segundo termo do modelo da mais-valia" (SANTOS, 1992, p. 65), isto é, menos tempo de trabalho incorporado no produto. Já para o capital, a produtividade do trabalho é maior quando aumenta a produção, mas permanece inalterado o valor (tempo de trabalho) incorporado à força de trabalho.

A transição do artesanato, independente do trabalho assalariado, significou a separação absoluta entre produtor e produto. MARX explicita:

(...) o que é que gera a conexão entre os trabalhos independentes do vaqueiro, do curtidor e do sapateiro? A existência de seus produtos respectivos como mercadorias. O que caracteriza, pelo contrário, a divisão manufatureira do trabalho? Que o operário parcial não produz mercadoria alguma. Apenas o produto coletivo dos operários parciais se transforma em mercadoria" (MARX apud ENGUITA, 1989, p. 16).

A divisão manufatureira do trabalho significou a decomposição e a parcialização do processo produtivo. Nesse sentido, sua otimização se deu com a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo que, ao compartimentar, mecanizar e sistematizar racionalmente a ação do trabalhador, contribuiu para sua desqualificação como produtor e o subordinou, total e completamente, aos mecanismos alienadores da produção capitalista. Hoje, esse modelo parece esgotado e surgem novas formas de exploração do trabalho. Desde meados da década de 80, pelo menos nos países desenvolvidos, apregoa-se a "Lean Production" (produção enxuta) ou "Toyotismo" que

... implode os critérios clássicos do fordismo: organização do trabalho rígida e autoritária em troca de um salário mais elevado e de maior tempo livre. O novo comportamento ... orienta-se pelo consentimento e pela participação; os processos de aprimoramento estão integrados num processo de aprendizagem cooperativa que abrange todos os que fazem parte da empresa... a organização do trabalho deve eliminar a hierarquia e a divisão taylorista, passando a favorecer, por meio da cooperação dócil, grupos de trabalho e temas (MARKET, 1994, p. 365).

O que está por trás dessas inovações são novos mecanismos de exploração camuflados como "participação nas decisões e lucros", "grupos de trabalho – teams", "descentralização", que no fundo significam apenas a rearticulação do capital para garantir a mais valia e, conseqüentemente, a sua expansão.

Após esses preliminares, que dão conta do contexto amplo do modo de produção capitalista, podem ser levantadas algumas indagações: como se situa,

nesse contexto, o trabalho do professor? De que modo se insere nas relações de produção? Qual a especificidade desse trabalho/produto? É possível considerá-lo como absolutamente subordinado ao modo de produção capitalista?

Nessa análise, utiliza-se principalmente de autores que buscam explicar “a natureza do trabalho pedagógico” na sociedade capitalista, tendo, por base, as formulações de Marx e de outros autores quanto ao trabalho em geral e quanto ao trabalho do professor em particular.

Para Marx, no modo de produção capitalista, não é o operário individual o agente do processo de trabalho total, mas um coletivo de capacidades que se insere de diferentes formas no processo imediato da formação de produtos.

Alguns trabalham mais com as mãos, outros com a cabeça. Dessa forma, interagem diferentes funções no “trabalho produtivo” e seus agentes se incluem no conceito de “trabalhadores produtivos diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e de produção” (MARX, 1978, p. 71).

Ao se considerar essa “atividade combinada” como realizadora de um “produto total”, não há distinção entre as funções individualizadas, não tem significado a distância maior ou menor do trabalho manual direto. O capital se vale dessa capacidade de trabalho coletivo para sua autovalorização, em suma a produção direta de mais valia (idem).

ENGUITA (1989, p. 18), embora não negue essa submissão de todos os trabalhos ao “produto final” capitalista, reforça a especificidade de alguns profissionais e sua relativa autonomia frente ao processo produtivo: “a atividade dos intelectuais, dos escritores ou dos artistas, entre outros, pode representar o mesmo grau de liberdade que a do trabalhador da economia de subsistência e maior que a do artesão pré-industrial”. Mas, negando tal subordinação direta e inalienável ao modo de produção capitalista, ele ressalva que isso acontece porque a tendência é

de não considerar essa atividade como trabalho em sentido estrito, a não ser quando é remunerada.

Nessa linha de pensamento, os profissionais liberais, os camponeses independentes e os trabalhadores autônomos possuem um relativo controle sobre o processo e o produto do seu trabalho dentro das possibilidades ofertadas pelo mercado, da regulamentação do Estado e das normas das organizações profissionais respectivas.

ENGUITA faz referência a “semiprofissões que representam o estágio primeiro da subordinação ao capital” (ibid p. 18). Elas são formadas por profissionais das carreiras liberais que não as exercem como tal e sim como assalariados, e por outros grupos que nunca conseguiram, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora tenham passado por um processo de formação equivalente. Seu destino é o serviço público que exige qualificação e titulação equivalentes aos das profissões liberais. Como exemplo, ele cita os professores, os médicos assalariados, os assistentes sociais, etc. e faz uma constatação no que se refere aos professores: “O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantém um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho.” (ibid, p. 18) Esses profissionais são categorizados como “nova pequena burguesia” por sua situação intermediária na escala social. Tal situação se justifica: não possuem os meios de produção e também não estão inseridos na produção direta para o mercado.

Pode-se argumentar, quanto ao professor, que ele mantém uma certa autonomia no processo de trabalho, o que o assemelha ao artesão pré-capitalista, pelo fato de que, no seu espaço específico – a sala de aula – ele detém o controle

(relativo) sobre o “produto” de sua ação (devido a própria especificidade desse “produto” – o aluno educado, escolarizado). Essa relativa autonomia se mantém também com relação ao saber e aos meios utilizados para a consecução desse trabalho. No entanto, o fato de ser assalariado, isto é, trabalhar ou para o Estado, ou para empresário privado da educação e receber por horas trabalhadas, correspondentes às aulas dadas semanalmente, coloca-o numa situação de submissão a formas degradadas de trabalho, próprias da sociedade industrializada onde prevalece a hierarquia e onde o tempo é medido, controlado, não em função dos fins a que se destina o trabalho, mas em função da racionalidade do processo produtivo, com vistas a maior produtividade. Retorna-se à análise desses aspectos mais adiante.

Marx, ao considerar o desenvolvimento da sociedade capitalista como produção de mercadorias, diz que cada um se torna vendedor ou de mercadorias ou de serviços. Considera que determinadas profissões (médicos, advogados, etc.), antigamente exercidas gratuitamente ou pagas indiretamente, dada à sua natureza, são transformadas em profissões assalariadas e se submetem às leis do mercado.

A mais-valia, o produto da produção capitalista, é gerada somente pela troca com o trabalho produtivo, cujo valor de uso para o capital não é determinado por suas qualidades intrínsecas ou pela determinação de sua utilidade, mas pelo caráter de elemento criador de valor de troca. Disso resulta que trabalho produtivo para o capital não tem a ver com o conteúdo determinado do trabalho (MARX, 1978, p. 75). Portanto, “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo e improdutivo” (idem).

Ele cita alguns exemplos entre os quais situa-se o do mestre escola que, enquanto “contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o seu dinheiro do empresário da instituição ele trafica o conhecimento, é trabalhador produtivo” (ibid p. 76).

Disso se pode deduzir que, na visão de Marx, o professor enquanto trabalhador autônomo e enquanto prestador de um serviço (educacional) para o Estado que o assalaria, é improdutivo. A citação que se segue esclarece melhor a questão

... os trabalhos que só se desfrutam como serviços não se transformam em produtos separáveis dos trabalhadores – e, portanto, existentes independentemente deles como mercadorias autônomas – ainda que se os possa explorar de maneira diretamente capitalistas. Por isso, se deve fazer caso omissos desses trabalhos, e tratá-los somente a propósito do trabalho assalariado, sob a categoria de trabalho assalariado que não é ao mesmo tempo trabalho produtivo (ibid p.76).

Nesse sentido, pode-se concluir que o professor é um trabalhador improdutivo, já que assalariado, mas não inserido no processo de autovalorização do capital, por não produzir mais-valia. Seu trabalho é considerado uma prestação de serviços e consumido como um valor de uso.

Assim, a relação do professor com quem o coloca como trabalhador vai estabelecer a subordinação maior ou menor do seu trabalho ao capital. Como empregado da escola privada, com fins lucrativos, produz mais-valia e, conseqüentemente, aumento do capital. Já como funcionário público, não produz diretamente mais-valia para o Estado, porque mesmo este sendo representante do capital, não visa lucro com o serviço educacional (PARO, 1993 apud WENZEL, 1994).

No entanto, não se pode esquecer, em momento algum, que essa relação sempre trará como objetivo a sobrevivência do sistema, na sua forma capitalista.

trabalho, uma vez que o que determina esse valor é o trabalho socialmente necessário, empregado em sua produção.

É importante tecer considerações a respeito de trabalho simples e trabalho complexo, na concepção de Marx. O primeiro pode ser considerado como trabalho humano em geral, desenvolvido pelo homem, sem necessidade de uma qualificação especial. Já o segundo apresenta grau maior de complexidade; sua produção exige mais tempo e grau mais elevado de formação. Essa distinção varia segundo países, épocas e culturas diferenciadas obviamente, tendo-se sempre em vista o estágio de desenvolvimento das relações de produção.

É pertinente ressaltar a explicação de ENGUITA (1991), quanto a função do trabalho docente

Eis-nos aqui, não importa o que seja concretamente o trabalho simples numa sociedade e tempo determinados, diante de uma mercadoria, a força de trabalho, em cuja produção intervêm em maior ou menor medida, um processo formativo. Ou visto de outro ângulo, estamos aqui diante do ensino como parte do processo de produção e de formação do valor da mercadoria força de trabalho. Por enquanto não vamos discutir se o ensino é um trabalho produtivo, etc. Basta-nos saber que o ensino é qualificação da força de trabalho, parte do processo de produção desse valor de força de trabalho que consiste em produzir um valor de troca superior ao próprio (ibidem, p. 189).

SANTOS (1992) considera que a produção e formação da força de trabalho, no capitalismo, estão no mesmo nível da produção material ou dos serviços, exigindo força de trabalho (especialistas-professores) e instituições especializadas (escolas) (p. 47). Mas ele acrescenta que, diferentemente da indústria, esse processo não é passível de substituição por meios mecânicos, “.. é essa a razão por que, havendo frangos de aviários não existem proletários de incubadeira” (BERNARDO, apud SANTOS, 1992, p. 51). É a constatação evidente da utilidade social do trabalho do professor e do caráter irrevogável da sua função nessa

sociedade, independentemente dos avanços tecnológicos que possam vir a competir com ele.

O segundo aspecto a ser abordado diz respeito às condições em que se realiza o trabalho docente.

É inegável que, na sua forma de organização material, esse trabalho mantém uma estreita vinculação ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, SILVA (1991), estabelece a diferença entre o professor e os profissionais denominados autônomos (médicos, advogados quando não assalariados), mostrando que atividade docente se mantém dentro dos limites da lógica de exploração que ocorre com os demais trabalhadores. Isso torna-se manifesto quando se constata, nesse trabalho

Não controle dos meios de produção; venda da força de trabalho; divisão e simplificação das tarefas, visando maior produção e ao barateamento da mão-de-obra; relação direta entre horas efetivas de trabalho e salário; não recebimento de pagamento pelas horas de planejamento e correção de trabalhos; concentração de pessoal especializado nas tarefas de concepção-decisão; possibilidade de substituição do profissional de execução, devido ao baixo nível de exigência de qualificação (ibidem, p. 74).

Seguindo o mesmo raciocínio, SANTOS (1992) afirma que o sistema escolar no capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista manifesta em sua estrutura, na divisão de tarefas, na distribuição hierárquica do poder, na organização das grades curriculares e respectivo período letivo, na seleção e organização dos conteúdos, horários e procedimentos didático-pedagógicos.

WENZEL (1994) completa esse pensamento ao dizer que o trabalho pedagógico tem uma materialidade própria, correspondente à estrutura de produção quanto ao conjunto das condições objetivas e materiais necessárias para sua execução

... o trabalho do professor, como trabalhador coletivo, não é por ele planejado, tanto no sentido pedagógico quanto no administrativo. Aparentemente, o professor tem uma certa autonomia de trabalho, mas o seu limite são as condições materiais colocadas à sua disposição, que não é ele quem controla. O trabalho do professor está condicionado em termos de espaço físico, número de alunos em cada sala, tempo de direção de atividades, horário para cada atividade, instalações físicas, como mesas, carteiras, luminosidade, barulho, temperatura do ambiente; tudo isso condiciona o seu trabalho... (ibidem, p. 28)

O terceiro ponto nessa discussão, que carece de análise mais aprofundada, diz respeito à especificidade do “produto” da ação educativa. Marx usa a expressão produção não material para designar um aspecto diferente do trabalho que pode ocorrer de duas maneiras. A primeira é quando o seu resultado são mercadorias que existem separadas do seu produtor: livros, quadros, etc.; a segunda é quando o produto não se separa do ato de produção e aí pode incluir-se o ensino, enquanto atividade que permanece inerente, inseparável do produtor.

SAVIANI, a partir daí, busca desenvolver a tese de que a atividade pedagógica se submete ao modo de produção capitalista de forma periférica, não absoluta, em função do “produto” específico das relações de ensino.

De fato, a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produtiva pelo professor e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, “pela própria natureza da coisa”, o modo de produção capitalista, não se dá, aí senão em algumas esferas (apud PARO, 1991, p. 140).

PARO, apesar de concordar com essa tese, vai estabelecer uma linha de reflexão que contradiz a versão da “aula” enquanto produto da ação pedagógica e enriquece sobremaneira essa discussão ao afirmar que se deve considerar nessa ação: o papel do educando, a concepção de produto, e a natureza do saber envolvido.

O aluno beneficiado no processo pedagógico é o consumidor, no próprio ato da produção, desse trabalho caracterizado como imaterial. Ele, no entanto, não se restringe à simples presença de espectador/consumidor, mas também participa nesse ato. Caso contrário, a aprendizagem não ocorreria, e isso dimensiona a especificidade da ação pedagógica. Considerá-lo como objeto de trabalho da educação, supõe vê-lo opondo resistências, respondendo ao processo produtivo "... de acordo com sua natureza humana, a qual transcende o puramente natural, embora não o deixe de conter" (ibid p. 141-142). Ele é, portanto, objeto mas também sujeito, elaborador e co-produtor ativo do/no processo pedagógico.

O autor propõe um sentido mais amplo para o conceito de produto da educação escolar do que o utilizado acima por Marx e Saviani, ao afirmar que a aula é a atividade pela qual se obtém determinados resultados. Se as considerações anteriores fazem entender que a participação do educando, nessa atividade, é essencial para a apropriação/elaboração do saber, ou seja, para o ato de aprender, isso supõe que o processo não se esgota no consumo imediato, que alguma coisa a mais permanece com o sujeito. Assim, a escola produz o aluno educado, escolarizado, modificado, para além do ato da produção. Esse saber incorporado, em termos econômicos, vai concorrer para a formação da força de trabalho (ibid p. 143-145)

O terceiro ponto levantado por PARO diz respeito à natureza do saber envolvido no processo educativo escolar. Se na produção material, em geral, esse saber entra como insumo, na produção pedagógica ele assume também outro papel: o de matéria-prima que se incorpora ao produto final: "Esse saber não é nada mais que o 'saber historicamente acumulado', o qual não permanece apenas no ato de

produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à de matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como componente do novo produto” (ibid p. 147). E acrescenta-se que o saber, nesse processo, também sai modificado e, de certa forma, é também produto dessa relação.

Todas essas considerações do autor têm como objetivo reafirmar a especificidade do trabalho docente, frente ao modo de produção capitalista, embora em nenhum momento ele negue a sua inserção lógica desse modo de produção, ao compor/produzir força de trabalho destinada ao mercado.

CAPÍTULO IV

A AVALANCHE NEOLIBERAL E AS SOLUÇÕES MÁGICAS PARA OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA NAÇÃO BRASILEIRA

Em países em desenvolvimento, a educação sofre sérios problemas: aguda escassez de recursos; baixa qualidade; acesso discriminatório; distribuição inadequada e, até mesmo, em alguns casos, aumento do número de analfabetos. Há necessidade imperiosa de se planejar a melhoria dessas condições. Em seu relatório sobre políticas de 1995, intitulado *Prioridades e estratégias para educação*, o Banco Mundial estabelece esse planejamento como orientação aos governos para os quais empresta dinheiro (LAUGLO apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, pg. 11, 1997).

As questões específicas do capítulo da Educação atual do governo (Fernando Henrique Cardoso), compartilha idéias de diversos teóricos e setores com orientações teóricas que refletem a tese de que é necessário, urgentemente, melhorar e mudar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas que já estão acontecendo em todo o mundo.

A característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta do governo do atual presidente Fernando Henrique Cardoso, é o destaque para o papel econômico da educação enquanto base do novo estilo de desenvolvimento. Como expressa um dos objetivos de longo prazo, essa base tem dinamismo e sustentação provenientes de fora dela mesma – do progresso científico

e tecnológico. Essa indução atua no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade (CUNHA, 1995, p. 45).

“A qualidade científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico e aumentar a qualificação geral da população” (idem). Para se conseguir isso, a Proposta afirma a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

“A diversidade trazida pelas novas tecnologias, a informatização das comunicações e serviços, os novos padrões de consumo e produção, novos estilos de vida estão a exigir, mais do treinamento no uso de ferramentas tecnológicas específicas, maior capacidade de aquisição de conhecimentos e de compreensão de idéias e valores” (ibidem, p. 47).

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania, para inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, sendo um elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

A questão central é que a educação se torne uma base para o desenvolvimento econômico. Formulação que foi elaborado em sintonia com a orientação das agências internacionais de fomento, a exemplo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Essa influência favorece a liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada” (CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 14).

É difícil aceitar que o jogo mais livre das forças de mercado da educação e a ênfase em habilidades e conhecimento de disciplinas exatas contribuam para equacionar problemas de disfunções sociais que emergem junto com a modernização num impacto quase irracional, que impossibilita os grupos humanos agirem com igualdade ⁴. "... aceita-se a hipótese de que o resultado desse jogo livre de forças seria a exclusão de grandes massas da população dos benefícios de desenvolvimento tecnológico que essas mesmas forças impulsionam aceleradamente" (BANCO MUNDIAL 1990 apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997).

No texto documento do Banco Mundial está explicitado que a educação é importante tanto como um direito quanto como um meio para melhorar de vida; uma alta prioridade é conferida à educação básica, enquanto que para o ensino superior, a privatização é mais do que um mero complemento. Financiamento privado e provedores particulares são aqui a principal ferramenta para assegurar, "em todas as regiões", a sustentação fiscal da educação superior.

O Banco Mundial é a maior fonte unitária de financiamento para agências multilaterais à educação, dando um salto quantitativo de 10% em 1980, para 27% e no ano de 1990, para 62% ⁵.

A alta prioridade para a educação básica justifica-se com considerações sobre justiça social, educação como direito humano e acesso garantido, mas muitos pesquisadores são críticos quanto à validade dos cálculos sobre as taxas de retorno,

⁴ Grifos nossos.

⁵ Dados obtidos do Caderno de Pesquisa nº 100, da Fundação Carlos Chagas, 1997, p. 13.

que também são invocados para dar suporte à prioridade da educação básica.

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas do Banco Mundial para a educação profissional têm sido notoriamente inconscientes, pois faz um viés contra as escolas profissionalizantes e, e particular, contra aquelas de financiamento público. No nível da escola, a educação profissional especializada é descartada como malsucedida. É declarado que “as habilidades profissionais são mais bem desenvolvidas no local de trabalho, como continuação da educação geral”.

É ainda, enfatizada a importância de envolvimento do setor privado na provisão, financiamento e gerência de tal educação e treinamento, pois sabe-se que o objetivo que deve guiar essas decisões descentralizadas, são: - desenvolver as capacidade básicas de aprendizagem no ensino primário e (quando se justifique para o país) no nível secundário inferior, porque o Banco sabe que isso contribuirá para satisfazer a demanda por “trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades” (BANCO MUNDIAL, 1995, apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 100).

O Banco sabe que, devido ao princípio geral de que os recursos são escassos, todo o país deve recolocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica e utilizar sua capacidade limitada de subsídio exclusivamente àqueles alunos, que estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação. O Banco sabe que isto satisfaz o objetivo de reduzir a pobreza, porque os pobres mal podem freqüentar o ensino de primeiro grau e, nele

se concentrarão os recursos e, porque o Banco sabe que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação (idem).

E isto parece ser uma questão “sensibilizadora”, pois sabe-se que a vasta maioria da população dos países em desenvolvimento, cuja a força de trabalho que ainda persiste, não é a da alta tecnologia, mas sim a do setor informal da economia.

Diferentes da política recente dos países influentes da OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que mesclam a preparação vocacional ampla com educação geral, no segundo ciclo da escola média, sugerem ao Banco Mundial a necessidade de reconsiderar a eliminação da diversidade curricular nos países de baixa renda. A educação profissionalizante pode ser aprovada pelo Banco Mundial, desde que não seja “demasiadamente especializada”, contrastando com o documento de 1991, que favorecia a separação entre treinamento e educação acadêmica.

É importante frisar que os países participantes da OECD têm economias muito diferentes, outros perfis de matrícula escolar e capacidade de montar, em larga escala, sistemas sustentáveis híbridos de educação geral e profissionalizante.

O Banco Mundial deverá ser mais prudente no que se refere a profissionalização, cuidando com as firmes generalizações internacionais que realiza baseadas em pesquisas, estudos sobre taxas de retorno, cujos resultados de acordo com análise de BENNEL (apud CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 20), não são tão sólidas como o Banco pressupõe.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996, p. 102).

O documento recomenda um tipo de planejamento curricular que especificará os objetivos de aprendizagem em termos observáveis – o estabelecimento de padrões claros e elevados, introduzindo sistemas de indicadores de desempenho par monitorar a consecução de tais objetivos. “Os especialistas em currículo discordam sobre o mérito educacional de tal abordagem, ... um argumenta contra os extremos quanto aos ‘objetivos de aprendizagem’ no planejamento é que ele pode bloquear estratégias de ensino que procuram atingir objetivos de processo de ordem mais elevada” (CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 20).

O contra-argumento é que esquemas mais rígidos e maior monitoramento são necessários quando a competência de ensino é baixa, o que é freqüente em países em desenvolvimento. Mas, resultados mensuráveis e desejados podem levar ao risco o trabalho dos bons professores, que poderá vir a restringir a um foco de preocupação com tais questões impostas, desviando sua atenção dos objetivos que são realmente importantes no processo educacional.

”Para melhorar a qualidade da educação – também para professores de baixa competência – deve-se igualmente levar em conta como o ensino é realmente planejado na prática”. O documento do Banco Mundial dá destaque ao professor que conhece sua disciplina e ressalta que uma educação geral sólida é um importante pré-requisito para formação de um bom professor e parece assumir que as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho. Descarta a importância de um curso inicial em Pedagogia com base em pesquisas de países como a Índia, Paquistão e Brasil, cujos dados das pesquisas levaram a conclusão de que tais cursos não produzem efeito sobre o resultado da aprendizagem dos alunos, ou, simplesmente, que o conhecimento específico do

conteúdo é mais importante para o ensino efetivo do que a pré-formação . Assim é favorecido um modelo prático para melhor desenvolvimento das habilidades para o ensino, com cursos “em serviço” como suplemento para o treinamento no local de trabalho.

Diante destas discussões permeadas no setor de formação do professor brasileiro, surgem os cursos de terceiro grau, com o nome de “Cursos de Formação para Professores para atuar na Educação Básica e Educação Infantil”, em parceria com o setor privado, pois o governo que até então sancionou uma lei que determina a formação da classe de profissionais que atuam nos primeiros anos de escolaridade em nível superior, art. 62 da LDB 9.394/96 e que fez um desmonte do curso de magistério (formação inicial até então exigida para atuar neste segmento), não abriu os Institutos Superiores de Educação, ao qual refere na mesma lei. Assim, resta aos professores, mais uma vez, a responsabilidade maior de se encaixar no perfil exigido da atual política de formação, que afunila uma classe de sub-empregados (pelos salários aviltantes que o setor público paga), a esmorecerem diante de tal exigência e abandonarem a profissão, pois o discursos vigente é que não surgirão vagas para aqueles que, até então, não fizeram o curso superior ou adentraram neste curso de formação que o Estado do Paraná, em parceria com alguns municípios, já abriu.

Para DURHAN (apud REVISTA EDUCAÇÃO, mar 2000), a proposta da LDB veio para reestruturar o que antes era feito no ensino médio e no magistério e suprir as deficiências que, de acordo com a professora, caracterizam os professores formados em curso superior. Segundo a mesma, os institutos formam professores mais completos e mais bem adaptados à idéia de interdisciplinaridade resolvendo, assim, a disparidade entre aqueles que sabem transmitir, mas têm pouco conteúdo e

aqueles que têm bom conteúdo, mas não sabem transmiti-lo de forma adequada. Critica o curso de Pedagogia dizendo que é um curso “sobre educação”, mas que não forma professores.

Resta ainda, o argumento de que se poderia investir na mudança da estrutura do curso de Pedagogia para este viesse dar conta da relação teoria-prática tão exigida no sistema educacional brasileiro, de uma forma contextualizada e crítica. Pois a melhoria da qualidade da formação de professores não depende somente de decretos, leis e desestruturação do que já existe, mas sim de um movimento social coeso para um investimento sério na infra-estrutura já existente.

Certamente o documento do Banco Mundial generaliza muito categoricamente, com base em um limitado número de estudos realizados em alguns países já citados anteriormente, que a qualidade do “ensino de Pedagogia” é freqüentemente tão pobre que pode transmitir poucas habilidades duradouras para aqueles que são **treinados**⁶.

Está nesta questão uma generalização que não cabe ao sistema educacional, pois há muito tempo, o modelo de treinamento foi superado por discussões que permeiam uma visão dialética do conhecimento e da sociedade em que cada grupo humano se insere.

O documento do Banco Mundial não tece nenhuma consideração sobre a forma como pode ser melhorada a qualidade dos cursos de Pedagogia. “O texto não questiona se é importante construir o profissionalismo junto aos professores. Profissionalismo pressupõe, *inter alia*, que seja garantida uma justa margem de autonomia aos praticantes da profissão, porque julga que detenham importante

⁶ Grifos nossos.

especialização que se baseia em fundamentos teóricos” (CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 21), fundamentos estes que constituem a Pedagogia. Em suas observações gerais, o texto do documento do Banco Mundial parece desprezar a Pedagogia profissional (visto o modelo prático de transmissão de habilidades de ensino).

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo educacional com duas grandes ausências: os professores e a Pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo que tem pouco de educativo.

O Brasil, através das políticas do Banco Mundial e FMI, está recebendo uma assessoria para reformar seu sistema educativo baseado em uma teoria questionável: mais que isso, as pesquisas que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996, p. 98).

Além disso, a cultura institucional do Banco é influenciada pelos princípios econômicos neoclássicos, princípios esses que definem o homem como um ator racional. Esta visão de homem traduz-se facilmente em uma visão de educação que dá lugar de destaque ao conhecimento cognitivo, à informação.

Os Pedagogos têm um *ethos* diferente. Seu modelo de ser humano é muito menos racionalista. A educação está preocupada não somente com o conhecimento cognitivo e habilidades, mas também com a “formação” do que os economistas chamam de “preferências” e com a satisfação das necessidades que se julga que os alunos têm, e não somente com aquelas que eles e suas famílias expressam (CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 31).

Os educadores se ressentirão da intromissão de economistas e especialistas em gerenciamento em sua área profissional, pois essa intromissão é percebida como desvalorização do conhecimento especializado que os educadores têm do processo educacional. Isso significa desprofissionalização. Desconfiarão da fria lógica que sustenta as difíceis escolhas que os outros profissionais colocam para a educação, ou seja: cobrança de taxas, classes com mais alunos, privatizações. Suspeitam que há um forte componente ideológico atrás dessas opções. Mas não têm a competência específica para propor alternativas confiáveis às duras decisões macroeconômicas ditadas pelo FMI e Banco Mundial, que conduzem as novas políticas educacionais.

“Desde o colapso do Império Soviético e da queda do *apartheid* na África do Sul, pode-se considerar, como FUKUYAMA (1992) tão triunfante o fez, que o liberalismo agora reina soberano, como a ideologia mundial” (CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 33).

De acordo com a teoria do conflito weberiana, que descreva na sua história social da Inglaterra Moderna, a tensão entre educadores e especialistas do Banco, pode ser vista como uma transposição para um palco mundial do tipo de luta entre as duas principais vertentes dentro do poderoso estrato profissional. Estas vertentes são, de um lado os profissionais associados com o setor privado (os economistas, os engenheiros, os especialistas em gerenciamento), e de outro, os profissionais “sociais” envolvidos com os serviços públicos do Estado do Bem-Estar Social. Desta forma, pode-se constatar, na atual conjuntura, que “o documento pode ser visto como um exemplo de como os primeiros se esforçam para conquistar terreno do segundo grupo. Na medida em que tenham sucesso, eles se depararão, como em

todas as conquistas, com uma mistura de vigorosa resistência, resignação em um mundo particular ou colaboração pragmática nos termos dos vencedores” (PERKIN, 1989 apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 33).

A perspectiva liberal é também aquela que leva a sério a possibilidade de “convencer” pelo argumento racional com referência à evidência e a valores compartilhados. “Em uma época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, a gravidade das conseqüências de uma ampla intervenção equivocada na área educacional deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas plausíveis fossem pesquisados e colocados à prova com acesso equitativo aos recursos” (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996, p. 97).

“Nem os ‘especialistas do Banco’, nem os pedagogos podem ser tão estereotipicamente homogêneos em suas perspectivas do mundo e suas convicções mudam por intermédio do diálogo e também pelo lema profissional: é sempre possível aprender uns com os outros” (CADERNO DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 34).

Portanto, as políticas educacionais públicas interferem em todos os âmbitos e setores de um país em desenvolvimento. Seria ingenuidade pensar que a educação sozinha reverta o cacs social que se estabelece nos países em que as Políticas Internacionais vinculam suas propostas alheias ao conhecimento dos envolvidos, a população em geral.

O curso de Pedagogia é o responsável pela formação do educador em nível superior até a aprovação da LDB 9.394/96. Nesta lei, cria-se o ISE que também pode formar professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ambos os

cursos estão no bojo das discussões políticas transformadoras no que se refere ao setor educacional (**ver anexo 08 e 09**).

Todos os setores sociais ou não sociais que colocaram a educação numa linha junto com o setor de produção devem refletir sobre o capital humano. Sua valoridade diante da ótica de uma ética rigorosa que preceda o capital.

“Qualquer relação de dominação é, pois negadora da condição humana ... toda vez que renuncio uma relação de horizontalidade com meu semelhante, dominando-o, nego nele a condição de homem, reduzindo-o a mera natureza” (PARO, 1997, p. 107).

CONCLUSÃO

A ação sem um nome, um “quem” ligado a ela, carece de significado, enquanto que uma obra de arte retém sua relevância, conheçamos ou não o nome do artista (ARENDR, apud SACRISTAN, 1999, p. 104).

No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação se apresenta em uma dupla encruzilhada: de um lado o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; o que pode ser constatado nas recentes pesquisas realizadas no sistema educacional brasileiro; do outro as novas matrizes teóricas não apresentam, ainda, a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas e rápidas transformações (GADOTTI, 2000, p. XV).

Esta pesquisa faz parte das discussões emergentes não só da última década do milênio em que estamos vivendo, mas, acredita-se que far-se-á presente em toda a história da educação dos povos como outrora tem feito. Hoje, talvez com mais lucidez, maiores acertos e tentativas de equacionar problemas que já vêm de longa data e se perpetuaram na sociedade, de modo que tecem flagelos nos diferentes modos de subsistência.

Falar sobre formação do educador e o papel da instituição formadora, é fazer-se sujeito político e, ao mesmo tempo, afirmar-se enquanto sujeito histórico, vivendo este momento tão inquietante por que passa o sistema educacional brasileiro, principalmente os cursos que formam professores.

Após pesquisar sobre o desempenho do sistema educacional brasileiro, o MEC faz um diagnóstico do ensino e propõe uma reforma ampla no sistema educacional, investindo recursos principalmente no ensino fundamental e na formação dos professores que atuarão, ou que já atuam, neste âmbito de ensino **(ver anexo 05 e 06)**. Todo este movimento de reforma está fundado nas políticas educacionais dos anos noventa e na nova LDB.

Dentre os aspectos críticos deste período histórico que requerem atenção renovada e prospectiva, destaca-se a necessidade de reorientar as técnicas de planificação, a prática educacional e suas relações com o mercado, a competitividade, as formas de gestão, a democratização do saber e a formação dos grupos de excelência (CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 154).

A eficiência como categoria política compreende, também, uma administração capaz de pôr em execução as políticas públicas de educação, devendo-se apontar para uma maior racionalidade às organizações e evitando as disfunções. É preciso não tratar de identificar gestão de educação com gestão empresarial, emitindo a especificidade das instituições educacionais e o lugar central que o processo escolar deve ocupar nos diversos âmbitos da sociedade, sejam estes sociais, culturais ou econômicos.

Os sistemas educacionais não só têm de ser legítimos, têm, também, de ser eficientes, capazes de responder às demandas por educação vindas da sociedade. “Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores não bastam. Requerem, essas, serem complementadas por uma política dirigida à profissionalização dos docentes. Elementos imprescindíveis desta política são a dignificação dos salários” (CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 143).

Portanto, buscar a qualificação e a dignidade da classe do professorado traduz-se em ações que possibilitarão emergir do caos instalado nesta profissão; um

professorado consciente do seu novo papel (ao qual a sociedade vem exigindo), o de não ser só transmissor de conhecimentos, mas também sujeito ativo das reformas educacionais, animador do processo de ensino-aprendizagem, aliado de si próprio no gerenciar a transformação do outro e, ao mesmo tempo, transformando-se como sujeito de direitos, deveres e valores que serão a base para surgir um novo homem e uma nova sociedade. “O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto sua posição na sociedade” (VEIGA, 1998, p. 76).

“É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira ao contrário. A este nível, a luta pela esperança significa a denúncia, sem meias-palavras ... Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto pela esperança” (FREIRE, 1995, p. 87).

Os educadores têm vivido a esperança nas questões pautadas no momento político e social que vive as nações em desenvolvimento, cujos documentos (Banco Mundial e FMI) “elege a educação como chave para o desenvolvimento e a formação da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (DELORS apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997).

Ressalta a contextualização do sistema de ensino com a cultura, para que este possa conferir teor de identidade coletiva. “Assim, conhecer a si mesmo e conhecer os outros”, “ter a sensação de pertencimento a algum grupo” e “preocupar-se com a coesão social”, são elementos que devem compor as relações entre educação, formação, trabalho e emprego (OEI, 1996 apud CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 158).

O conhecimento sobre “fazer educação” nunca foi propriedade exclusiva dos professores, já que o profissionalismo deles é nutrido de uma matriz cultural – acúmulo de informações de diversos tipos compartilhadas pela sociedade” (SACRISTAN, 1999, p. 127).

Mas é evidente que o sentido mais genuíno da educação trata das ações dos professores que têm como destinatários diretos os estudantes e que essa forma de realizar a educação foi fundamental na geração histórica dos usos práticos que compõem a tradição da Pedagogia, expressando a forma mais genuinamente humana de comunicar a outros a formulação da cultura (ibidem, p. 30). Cultura essa que está em constante transformação, no qual o movimento cultural faz e refaz-se no cotidiano dos indivíduos que permeiam não somente o sistema educacional, mas a sociedade como um todo. Com relação às escolas, estes movimentos que a sociedade realiza, sejam estes com valoridade ou não, atingem a educação, fazendo dos segmentos educacionais, colaboradores, pois a escola não é feita só de leis e gerenciamentos, mas de indivíduos que estão inseridos no contexto destes movimentos e que vão à escola buscar respostas para as indagações surgidas no interior dessas situações e, muitas vezes, no “ser” enquanto indivíduo.

Os cursos que formam formadores de pessoas, como é o caso do curso de Pedagogia, devem transpor a realidade de um sistema paradoxo, de quatro paredes, para ir além dos muros e olhar a realidade dos sujeitos envolvidos no sistema e na cultura escolar. No entanto, pensar o curso de Pedagogia, reestruturado, que forme sujeitos para a realidade social que está aí e que emerge com a mediação de “políticas educacionais compensatórias que são articuladas para países de Terceiro Mundo, para que possam manter níveis de governabilidade fundamentais para a

ampliação das conquistas democráticas” (CADERNOS DE PESQUISA nº 100, 1997, p. 163).

É pensar que os sistemas educacionais possam colaborar apenas para a busca da coesão, do consenso, da tolerância entre os povos e da legitimidade e governabilidade democráticas, transformando-se na panacéia contemporânea, em cujas bases se apoiarão os pilares do desenvolvimento social e econômico, pode levar a um novo equívoco – mais grave devido a sua dimensão transnacional – arremedo daquele nos dourados anos de otimismo ... onde a realidade atropelou severamente a ausência de cautela que recomendaria crédito menor a capacidade das políticas educacionais e assistencialistas nos Países do Terceiro Mundo (HOBSBAWM, 1995, p. 15).

É neste contexto que o sistema educacional brasileiro se encontra junto às políticas educacionais, que no início dos anos 90, realizou o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual traça suas diretrizes para qualificar a educação nacional. Oportunidade, Acesso e Permanência e Erradicação do Analfabetismo são temas pautados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujas ações para que os objetivos sejam alcançados, culminam nas políticas traçadas para todo o sistema educacional brasileiro., principalmente a que refere a formação do educador, refletido no texto da Lei 9.394/96, ao qual dá uma nova dimensão ao curso que forma docentes.

A Lei 9.394/96 possibilita a qualquer bacharel, através de um curso de curta duração, o acesso a habilitação para a docência, criando condições para desativação dos cursos de Pedagogia. Para alguns, isso não é um aspecto negativo, pois esses cursos precisam realmente mudar. Mas a lei cria os Institutos Superiores de Educação que manterão os “cursos Normais Superiores” (art. 63 I), não diferenciando as atribuições desses institutos em relação aos cursos de Pedagogia, cuja continuidade, a médio prazo, fica ameaçada (GADOTTI, 2000, p. 86).

Sendo assim, observa-se que em qualquer um dos casos, a formação de professores a ser propiciada por universidades e institutos superiores de educação, segundo o que prevê o referido art. 62 da LDB 9.394/96, deverá proporcionar formação geral e assegurar, concomitantemente, o acesso ao conhecimento que vem sendo produzido nas diversas áreas e que permeia a prática de ensino em realização, bem como promover o desenvolvimento de habilidades necessárias a condução, com qualidade, do processo pedagógico em sala de aula e na escola, favorecendo a reorganização do próprio trabalho escolar que vem sendo efetuado (PARECER nº 115/99).

Pode-se assegurar que tanto no curso de Pedagogia como no Normal Superior a exigência da relação teoria e prática deve vir vinculada aos conteúdos curriculares destes cursos numa prática contextualizada e reflexiva.

As instituições sociais organizam solução dos problemas humanos fundamentais (e também não fundamental) fazem-no na medida em que governam, de alguma maneira obrigatoriamente, determinadas partes da ação social, dispondo de mecanismos de execução e – em certas circunstâncias – um aparelho coercitivo. Elas liberam o indivíduo mediante um padrão de soluções, mais ou menos evidentes, para os problemas da condução de sua vida, ao mesmo tempo, garantindo e conservando – para dizê-lo, detalhadamente – a permanência da ordem-social (LUCKMANN apud SACRISTAN, 1998, p. 119).

A reflexão sobre a prática dos educadores tem levantado bandeiras para as reformas que são urgentes, mas não basta estarmos conscientes da necessidade das reformas, é preciso organizar para transformar. E a organização dos currículos dos cursos que formam professores necessitam ser vistos e organizados para legitimar o movimento de formação exigido pela sociedade, inquiridos pelas últimas pesquisas do MEC, já citados nesta pesquisa.

“A Pedagogia não é senão a aplicação de uma maneira de pensar e sentir sobre o mundo, digamos, de uma filosofia, aos problemas educativos. Não tem

nenhuma importância se essa filosofia é um sistema científico rigoroso ou uma ideologia difusa. O dado importante é que o pedagogo quase nunca foi o filósofo de sua pedagogia” (ORTEGA y GASSET apud SACRISTAN, 1999, p. 155).

Apesar de hoje estar se investindo um pouco mais em educação, mesmo assim, muito aquém das necessidades que o sistema brasileiro necessita, não será viável a curto ou médio prazo, conseguir uma melhora significativa nos níveis de ensino do Brasil. Visto que já desperta nos educadores deste momento histórico, uma opinião de que: enquanto os setores envolvidos com a educação deste país, e aqui diríamos, o Estado e Sociedade não se conscientizarem do desafio que esta lhes impõem e também representa nos segmentos sociais como um todo. É bem provável que o país continue longe do exercício da cidadania plena e do desenvolvimento com equidade.

ANEXOS

ANEXO 01

DECRETO Nº 19.851 – 11 DE ABRIL DE 1931, p. 5800,

FINS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

O Decreto nº 19.851, editado no Diário Oficial de 11 de abril de 1931, dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário, podendo ainda, ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelo respectivo regulamento, observados os dispositivos dos seguintes estatutos da universidade brasileira.

Os chefes do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta,

TÍTULO I

FINS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Art. 1 – O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação scientifica em quaesquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividade que requerem preparo techino e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 196 - A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com objectivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originaes; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; e systematizar a educação technica e scientifica para o desempenho profícuo de diversas actividades nacionaes.

Art. 197- Para atender às finalidades do artigo anterior, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, serão organizados cursos relativos aos diversos domínios dos conhecimentos humanos, nos quaes será adoctados o systema electivo e permittirá a preferencia do alumno pelo estudo de quaesquer das disciplinas leccionadas.

Art. 199- A Faculdade de Educação, Ciências e Letras compõem-se de três secções:

- a) Secção de Educação;
- b) Secção de Letras;
- c) Secção de Ciências.

Parapho único- as disciplinas que constituem as três secções referidas nesse artigo serão enumeradas no regulamento desta faculdade, que instituirá ainda as normas didacticas do respectivo ensino

Secção de Educação

Art. 200- A Secção de Educação comprehenderá disciplinas consideradas fundamentaes e de ensino obrigatório para que os que pretendam licença nas ciências da educação.

Parapho único- de acordo com as necessidades didacticas de curso de aperfeiçoamento ou de especialização, além das disciplinas consideradas fundamentaes, da secção de educação poderão ser incluídas outras de ensino facultativo.

1º ano

Biologia Geral (especialmente aplicada à educação).

Psicologia Geral.

Sociologia Geral.

História da Educação.

2º ano

Psicologia Educacional.

Sociologia Educacional.

Organização do Ensino (especialmente do secundário e do normal).

Educação Comparada.

3º ano

Orientação Vocacional.

Problemas Sociais Contemporâneos.

Legislação e Administração Escolar.

Filosofia da Educação.

ANEXO 02

PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCPR



QUADRO DEMONSTRATIVO

DO

CURSO DE PEDAGOGIA

HABILITAÇÃO: TECNOLOGIA EDUCACIONAL E SUPERVISÃO ESCOLAR

PARTE COMUM

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. História da Educação	História da Educação I e II	120
2. Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I e II	120
	Psicologia da Educação III e IV	060
3. Sociologia Geral	Sociologia	030
4. Filosofia da Educação	Filosofia da Educação I e II	060
	Filosofia I e II	060
5. Didática	Didática I e II	060
	Didática III e IV	060
6. Sociologia da Educação	Sociologia da Educação I	030
	Sociologia da Educação II e III	060

PARTE DIVERSIFICADA

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica I e II	060



15. Prática de Ensino

Prática de Ensino

060

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS - PUC-PR

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Educação Física	Educação Física I e II	060
2. Cultura e Cidadania	Cultura e Cidadania I e II	060
3. Deontologia	Deontologia	030
4. Teologia	Teologia I e II	060
5. Biologia da Educação	Biologia da Educação I e II	120
6. Psicopedagogia	Psicopedagogia I e II	120
7. Educação de Adultos	Educação de Adultos I e II	060
8. Avaliação e Medidas Educacionais	Avaliação e Medidas Educacionais I e II	060



QUADRO DEMONSTRATIVO

DO

CURSO DE PEDAGOGIA

HABILITAÇÃO: TECNOLOGIA EDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

PARTE COMUM

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. História da Educação	História da Educação I e II	120
2. Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I e II Psicologia da Educação III e IV	120 060
3. Sociologia Geral	Sociologia	030
4. Filosofia da Educação	Filosofia da Educação I e II Filosofia I e II	060 060
5. Didática	Didática I e II Didática III e IV	060 060
6. Sociologia da Educação	Sociologia da Educação I Sociologia da Educação II e III	030 060

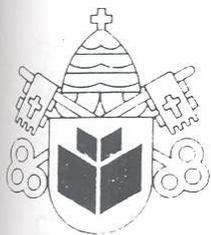
PARTE DIVERSIFICADA

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica I e II	060



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica

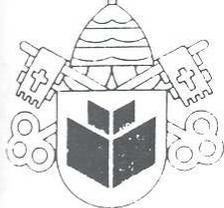
2. Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Princípios e Métodos de Orientação Educacional I e II	120
3. Orientação Vocacional	Orientação Vocacional I e II	060
4. Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	060
	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	120
5. Metodologia do Ensino da Educação Básica	Metodologia do Ensino da Educação Básica I e II	120
6. Introdução às Tecnologias Educacionais	Introdução às Tecnologias Educacionais I e II	060
7. Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos	Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos I e II	120
8. Tecnologias Educacionais e Educação à Distância	Tecnologias Educacionais e Educação à Distância I e II	060
9. Rádio e Televisão Educativa	Rádio e Televisão Educativa I e II	060
10. Gestão das Tecnologias Educacionais	Gestão das Tecnologias Educacionais I e II	060
11. Laboratório de Produção de Recursos Tecnológicos	Laboratório de Produção de Recursos Tecnológicos I e II	060
12. Estágio Supervisionado em Tecnologia Educacional	Estágio Supervisionado em Tecnologia Educacional	060
	Estágio Supervisionado em Tecnologia Educacional	120
13. Gestão Escolar	Gestão Escolar I e II	060
14. Avaliação de Programas e Recursos Tecnológicos em Educação	Avaliação de Programas e Recursos Tecnológicos em Educação I e II	060



Prática de Ensino	Prática de Ensino	060
Avaliação e Medidas Educacionais	Avaliação e Medidas Educacionais I e II	060

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS - PUC-PR

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
Educação Física	Educação Física I e II	060
Cultura e Cidadania	Cultura e Cidadania I e II	060
Deontologia	Deontologia	030
Teologia	Teologia I e II	060
Biologia da Educação	Biologia da Educação I e II	120
Psicopedagogia	Psicopedagogia I e II	120
Educação de Adultos	Educação de Adultos I e II	060



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica

QUADRO DEMONSTRATIVO

DO

CURSO DE PEDAGOGIA

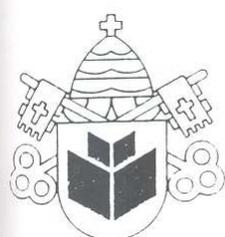
HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO BÁSICA (1ª À 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL) E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

PARTE COMUM

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. História da Educação	História da Educação I e II	120
2. Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I e II	120
3. Sociologia Geral	Sociologia	030
4. Filosofia da Educação	Filosofia da Educação I e II Filosofia I e II	060 060
5. Didática	Didática I e II Didática III e IV	060 060
6. Sociologia da Educação	Sociologia da Educação I	030

PARTE DIVERSIFICADA

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica I e II	060
2. Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Princípios e Métodos de Orientação Educacional I e II	120



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica

3. Orientação Vocacional	Orientação Vocacional I e II	060
4. Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	120
	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	150
5. Introdução às Tecnologias Educacionais	Introdução às Tecnologias Educacionais I e II	060
6. Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos	Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos I e II	120
7. Gestão Escolar	Gestão Escolar I e II	060
8. Metodologia do Ensino	Metodologia da Educação Infantil I e II	120
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II (1ª à 4ª Séries)	120
	Metodologia do Ensino da Matemática I e II (1ª à 4ª Séries)	060
	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais (1ª à 4ª Séries)	030
	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais (1ª à 4ª Séries)	030
9. Fundamentos Metodológicos da Educação Física e Artes	Fundamentos Metodológicos da Educação Física e Artes	030
10. Métodos e Processos de Alfabetização	Métodos e Processos de Alfabetização I e II	060
11. Prática de Ensino	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Educação Infantil)	120
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental)	120



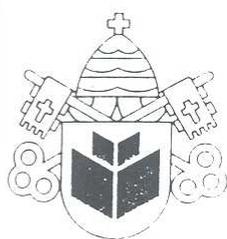
PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica

12. Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil	Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil I e II	060
13. Avaliação e Medidas Educacionais	Avaliação e Medidas Educacionais I e II	060

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS - PUC-PR

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Educação Física	Educação Física I e II	060
2. Cultura e Cidadania	Cultura e Cidadania I e II	060
3. Deontologia	Deontologia	030
4. Teologia	Teologia I e II	060
5. Biologia da Educação	Biologia da Educação I e II	120
6. Educação Especial	Educação Especial I e II	060
7. Psicopedagogia	Psicopedagogia I e II	060



QUADRO DEMONSTRATIVO

DO

CURSO DE PEDAGOGIA

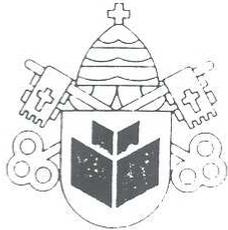
HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO BÁSICA (1ª À 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL) E SUPERVISÃO ESCOLAR

PARTE COMUM

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. História da Educação	História da Educação I e II	120
2. Psicologia da Educação	Psicologia da Educação I e II	120
3. Sociologia Geral	Sociologia	030
4. Filosofia da Educação	Filosofia da Educação I e II Filosofia I e II	060 060
5. Didática	Didática I e II Didática III e IV	060 060
6. Sociologia da Educação	Sociologia da Educação I	030

PARTE DIVERSIFICADA

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica I e II	060
2. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II	120



3. Currículos e Programas	Currículos e Programas I e II	060
4. Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	120
	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	150
5. Introdução às Tecnologias Educacionais	Introdução às Tecnologias Educacionais I e II	060
6. Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos	Ensino-Aprendizagem e Meios Tecnológicos I e II	120
7. Gestão Escolar	Gestão Escolar I e II	060
8. Metodologia do Ensino	Metodologia da Educação Infantil I e II	120
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II (1ª à 4ª Séries)	120
	Metodologia do Ensino da Matemática I e II (1ª à 4ª Séries)	060
	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais (1ª à 4ª Séries)	030
	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais (1ª à 4ª Séries)	030
9. Fundamentos Metodológicos da Educação Física e Artes	Fundamentos Metodológicos da Educação Física e Artes	030
10. Métodos e Processos de Alfabetização	Métodos e Processos de Alfabetização I e II	060
11. Prática de Ensino	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado em Educação Infantil)	120
	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado na 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental)	120



12. Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil	Problemas de Aprendizagem na Educação Infantil I e II	060
----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS - PUC-PR

MATÉRIA	DISCIPLINAS	HORAS
1. Educação Física	Educação Física I e II	060
2. Cultura e Cidadania	Cultura e Cidadania I e II	060
3. Deontologia	Deontologia	030
4. Teologia	Teologia I e II	060
5. Biologia da Educação	Biologia da Educação I e II	120
6. Avaliação e Medidas Educacionais	Avaliação e Medidas Educacionais I e II	060
7. Educação Especial	Educação Especial I e II	060
8. Psicopedagogia	Psicopedagogia I e II	060

ANEXO 03

PARECER Nº 28/89 E RESOLUÇÃO Nº 04/89

CONSEPE, DE 17 DE OUTUBRO DE 1989

ANEXO III

P A R E C E R n.º 28/89-CONSEPE

E M E N T A - APROVA A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE PEDAGOGIA. (*)

RELATOR: CONSELHEIRO ANTONIO QUIRINO DE OLIVEIRA

I - R E L A T Ó R I O

O Curso de Pedagogia, da PUC-PR, vem funcionando desde 1952, autorizado pelo C.N.E. (Conselho Nacional de Educação), via decreto n.º 30.565/52, de 20 de fevereiro de 1952. Foi reconhecido pelo decreto presidencial n.º 36.628, de 22 de dezembro de 1954, ofertando Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia. Pela lei n.º 540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a reforma universitária no país, houve necessidade de adequação do currículo do Curso de Pedagogia. Esta adequação redundou na polivalência curricular em habilitações específicas no campo educacional, constando de uma parte comum e outra, diversificada.

A partir de 1972, em face da Lei n.º 5692/71, mister se fez nova alteração no currículo do referido curso, devido à implantação do ensino de 1.º e 2.º graus na rede de ensino. Naquela oportunidade, as habilitações propostas foram: Magistério das Matérias Pedagógicas e 2.º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Em 1978, as referidas habilitações foram reestudadas de forma a enfatizar a formação do professor.

Com base na portaria n.º 399/89, do CFE, de 26 de junho de 1989, o Curso de Pedagogia apresenta nova proposta de alteração curricular, sem descaracterizar a anterior, visando a priorizar a formação do pedagogo, implementando-a por meio destas novas habilitações:

- Magistério, do Pré-Escolar à 4.º série do 1.º grau;
- Magistério das Matérias Pedagógicas do 2.º grau;
- Orientação Educacional; e
- Supervisão Escolar.

Todas as habilitações, exceto a referente ao Pré-Escolar, têm currículo mínimo fixado pelo CFE.

Propõe o Departamento de Educação da PUC-PR, que o aluno faça, obrigatoriamente, uma habilitação de Magistério e, também, a de Supervisão Escolar ou a de Orientação Educacional, o que facultará ao aluno duas habilitações plenas. Tal fato pode ser depreendido das grades curriculares constantes no processo em tela.

Cumprindo especificar que a carga horária proposta para cada habilitação é de 2.550 horas, portanto, dentro do parâmetro estabelecido pela PUC-PR, que é de 2.717 horas.

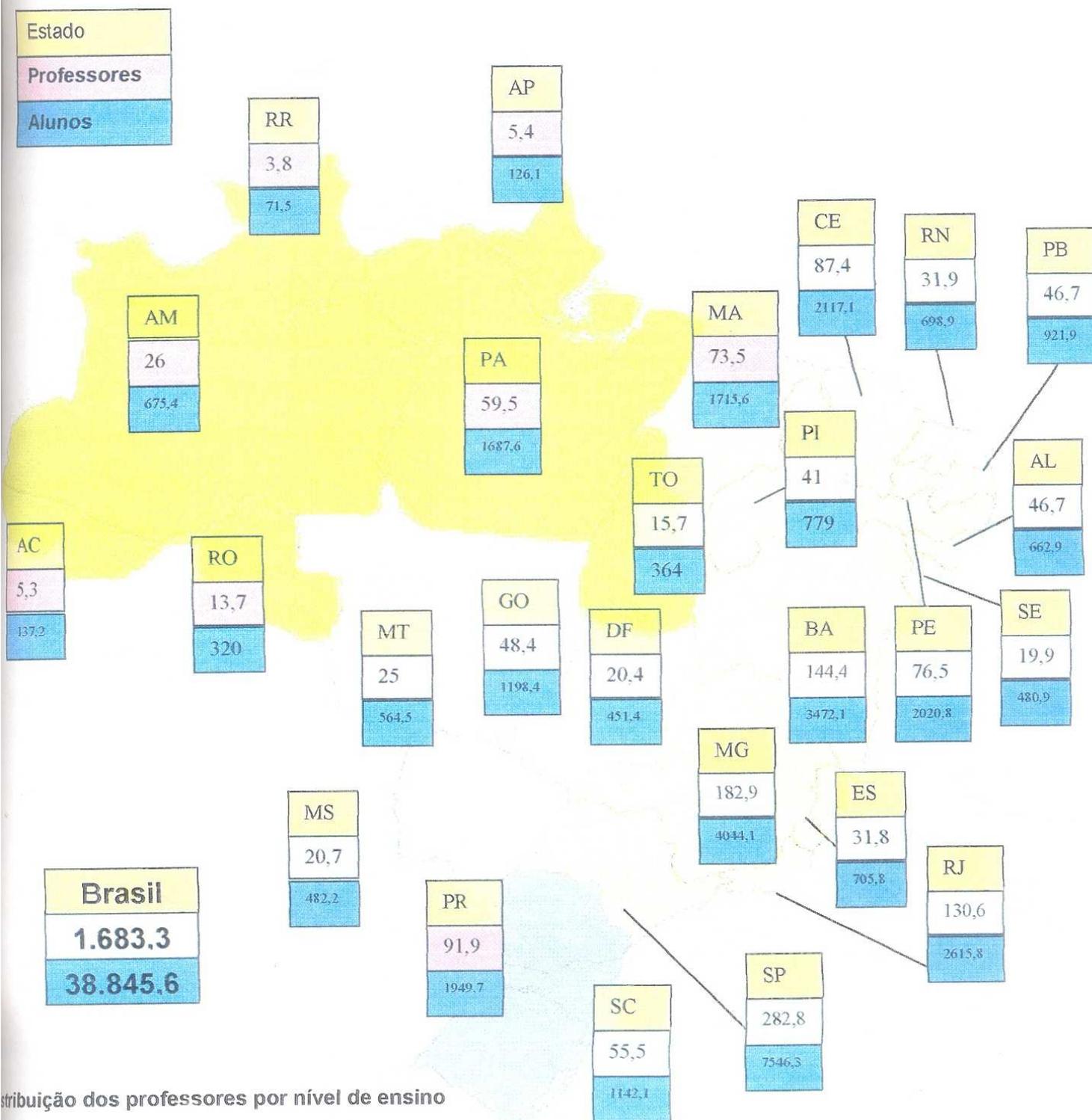
(*) Ver Resolução n.º 04/89-CONSEPE, pág. 22

ANEXO 04

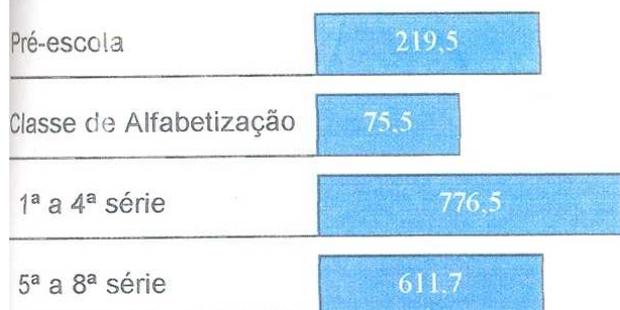
O TAMANHO DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

O tamanho do ensino básico* no Brasil

Em mil



Distribuição dos professores por nível de ensino



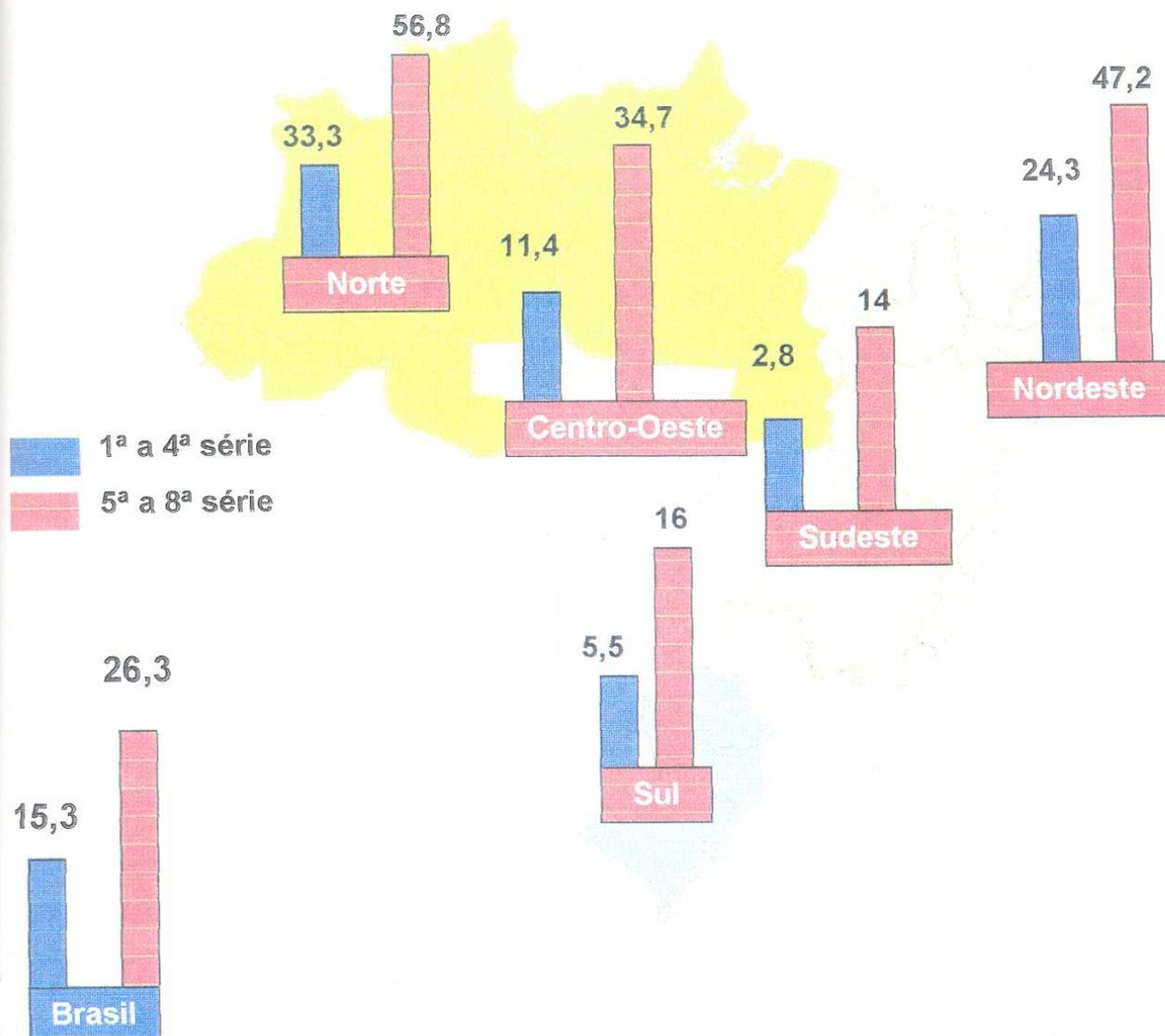
* O ensino básico inclui da educação infantil à 8ª série

ANEXO 05

OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES

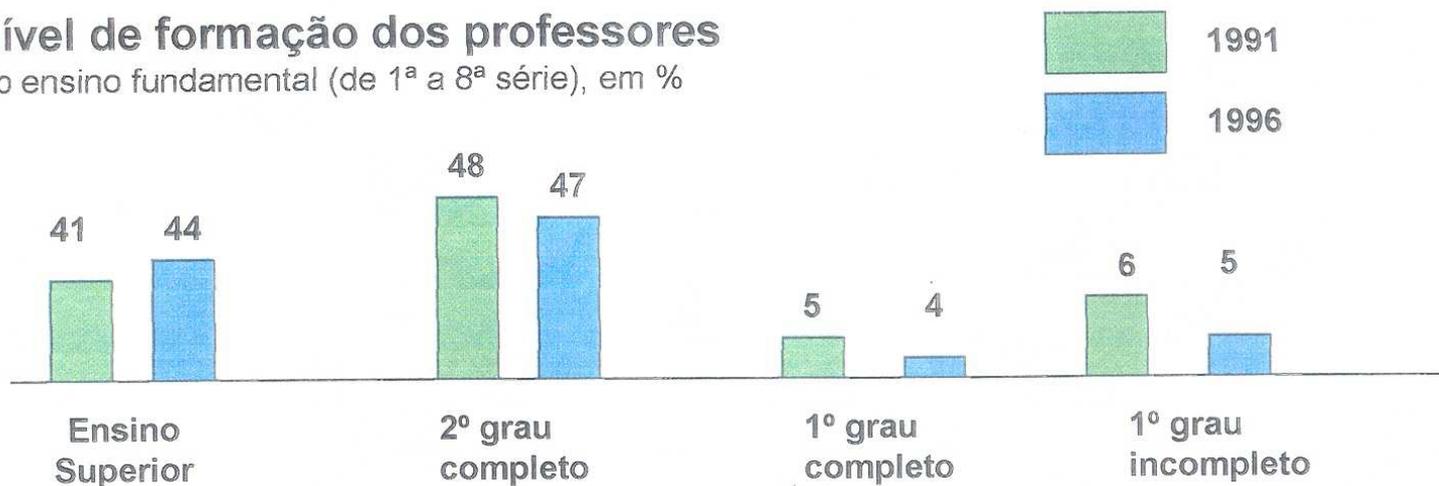
Os professores não-qualificados

Proporção de professores com formação inferior à exigida por lei, em % do total



Nível de formação dos professores

No ensino fundamental (de 1ª a 8ª série), em %



ANEXO 06

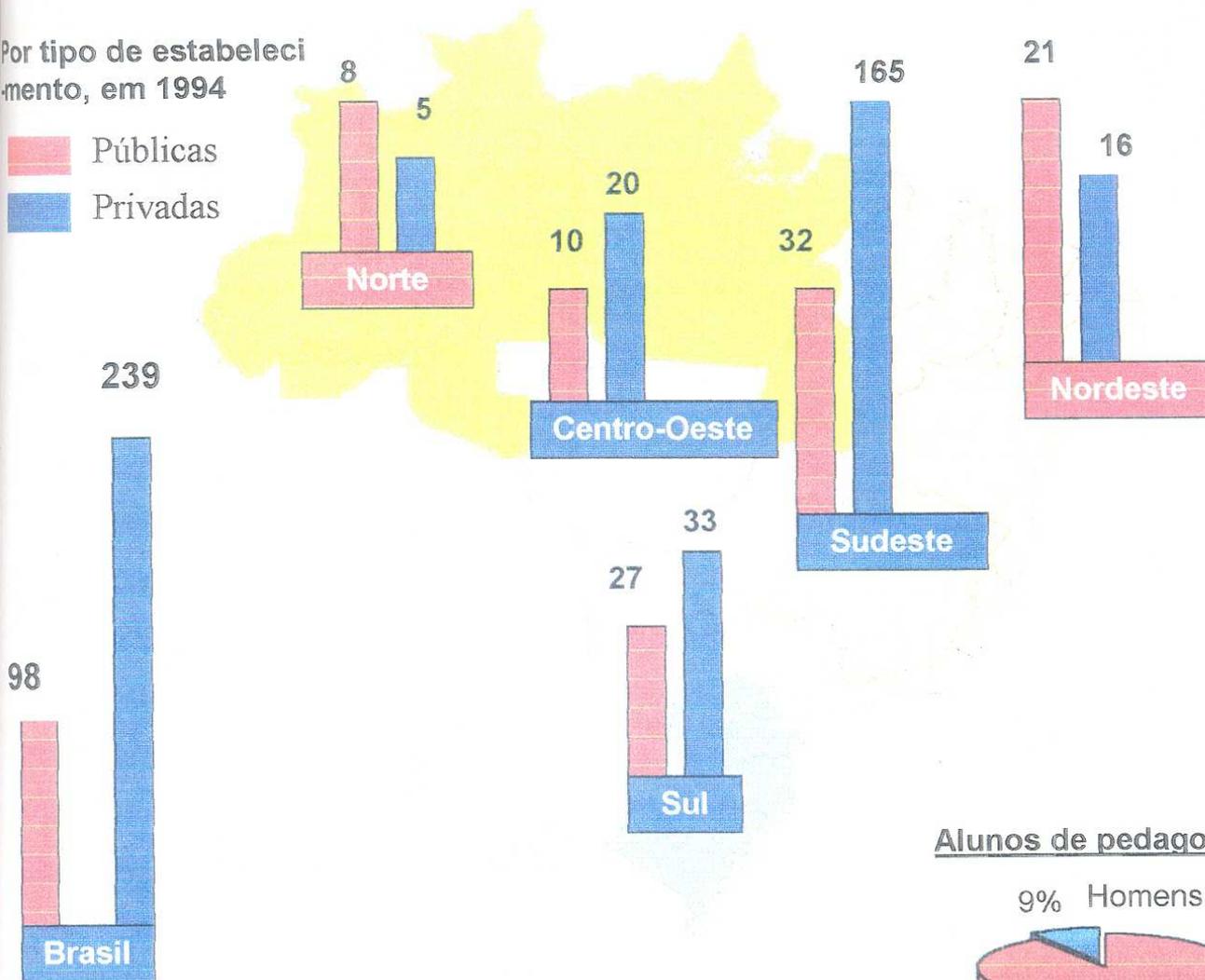
OS PROFESSORES NÃO QUALIFICADOS

Oferta de educação para professor

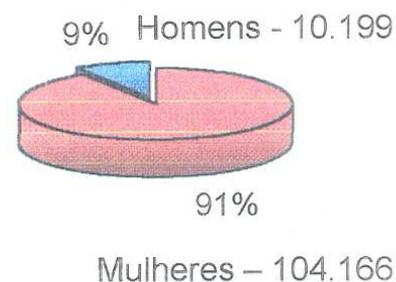
Em nível superior (cursos de pedagogia)

Por tipo de estabelecimento, em 1994

■ Públicas
■ Privadas

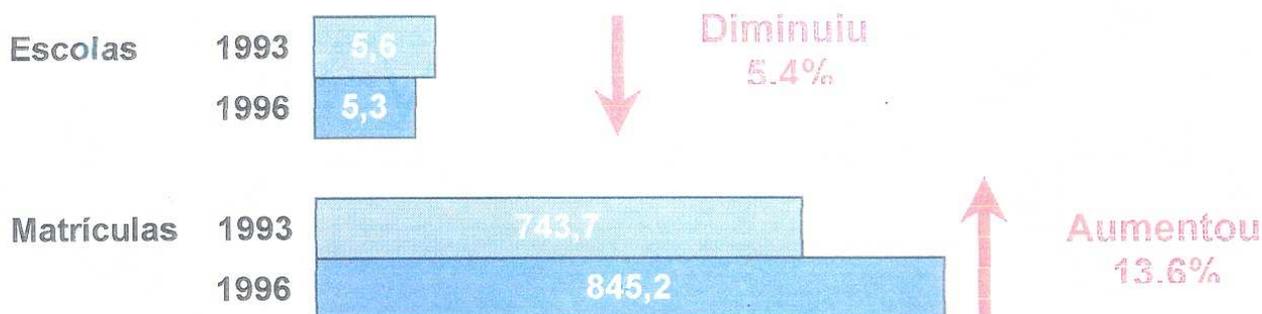


Alunos de pedagogia



Em nível médio (magistério)

Em mil



ANEXO 07

SALÁRIOS BAIXOS COMPROMETEM ESFORÇOS DE REFORMA

Salários dos professores

Nível de atuação	Salário médio (em R\$)	
	Setor Público	Setor Privado
Pré-primário	242,02	217,27
Ensino Fundamental	312,21	293,94
Ensino médio	554,83	568,55
Ensino Superior	1.618,48	1.095,53

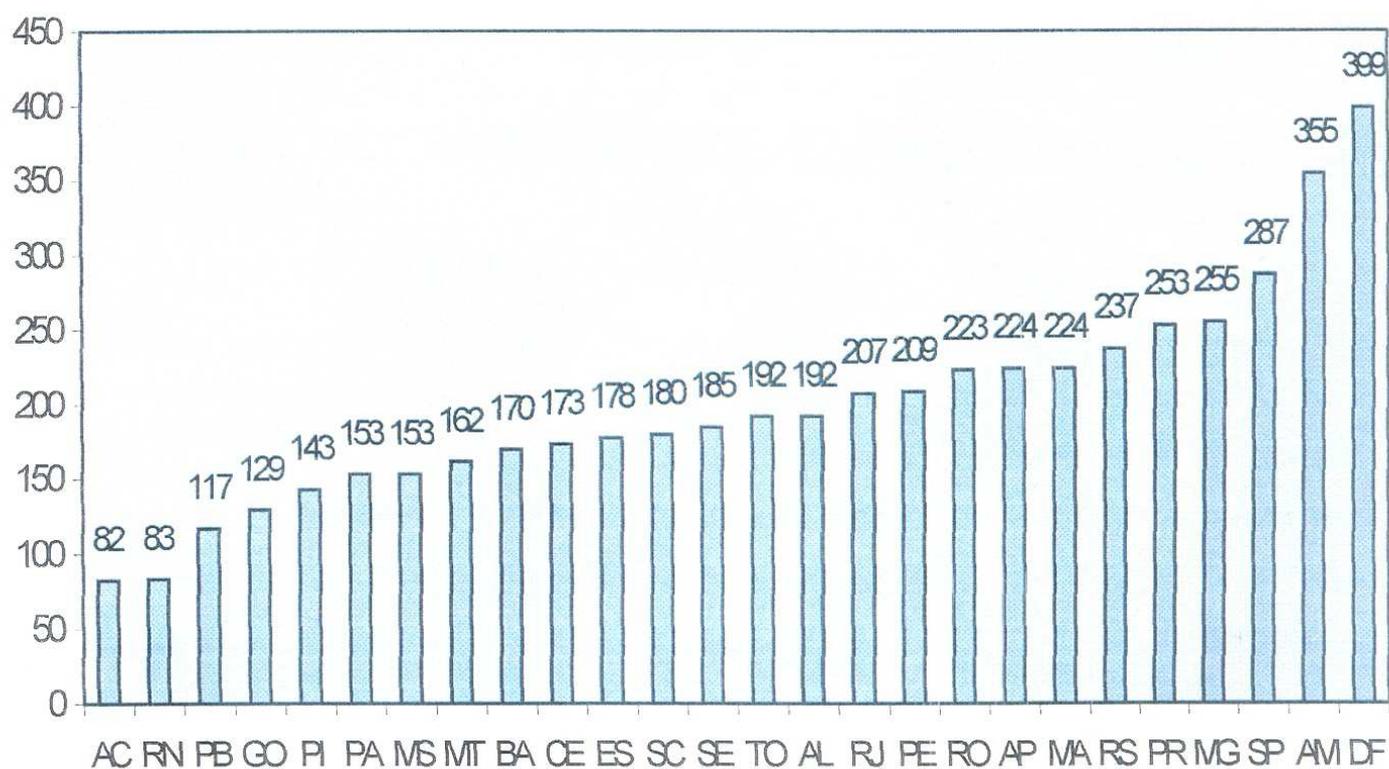
Onde estão

	Setor Público	Setor Privado
Pré-primário	87.601	87.601
Ensino Fundamental	1.203.670	87.601
Ensino médio	198.069	87.601
Ensino Superior	82.321	87.601

Fonte: PNDA (1995) Obs: Exclui as áreas rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Curva salarial dos Estados

Em R\$, por 20h de trabalho, no início da carreira de professores com formação em magistério.



Obs.: Não estão incluídos os dados de Roraima

Fonte: MEC/Secretaria do Ensino Fundamental

ANEXO 08

PADRÕES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES INICIAIS PARA AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DE CURSO DE PEDAGOGIA NAS IES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR
COORDENAÇÃO DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA
Autorização de Cursos – Análise Inicial e Verificação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Processo nº:
 Mantenedora:
 Endereço:
 Mantida:
 Município:
 Assunto:
 Nº de vagas:
 Turnos de funcionamento:
 Número de Turmas:
 Regime Escolar:

1- DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ITENS AVALIADOS	A	B	C	D
1.1 Histórico da Instituição, atividades principais e áreas de atuação.				
1.2 Descrição dos cursos que a Instituição já oferece.				
1.3 Elenco dos cursos da Instituição reconhecidos e em processo de reconhecimento, indicando, para cada um, o número de vagas, de candidatos, por vaga no último vestibular, o número de alunos e o número e o tamanho das turmas.				
1.4 Formas de participação do corpo docente nas atividades de direção.				
1.5 Planejamento econômico e financeiro da Instituição prevendo a implantação de cada curso proposto, com indicação das fontes de receita e principais elementos de despesa.				
1.6 Caracterização da infraestrutura física a ser utilizada em cada curso.				
1.7 Demonstração dos resultados das avaliações da Instituição e de seus cursos, inclusive dos exames nacionais de cursos, realizados pelo MEC.				
1.8 Documentação relativa à regularidade fiscal e parafiscal da Instituição.				

Obs: Caso se trate de nova instituição em processo de credenciamento, não devem ser considerados os itens 1.3 e 1.7.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
 DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR
 COORDENAÇÃO DAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO
 COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA
 Autorização de Cursos – Análise Inicial e Verificação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Processo nº:
 Mantenedora:
 Endereço:
 Mantida:
 Município:
 Assunto:
 Nº de vagas:
 Turnos de funcionamento:
 Número de Turmas:
 Regime Escolar:

1- DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ITENS AVALIADOS	A	B	C	D
1.1 Histórico da Instituição, atividades principais e áreas de atuação.				
1.2 Descrição dos cursos que a Instituição já oferece.				
1.3 Elenco dos cursos da Instituição reconhecidos e em processo de reconhecimento, indicando, para cada um, o número de vagas, de candidatos, por vaga no último vestibular, o número de alunos e o número e o tamanho das turmas.				
1.4 Formas de participação do corpo docente nas atividades de direção.				
1.5 Planejamento econômico e financeiro da Instituição prevendo a implantação de cada curso proposto, com indicação das fontes de receita e principais elementos de despesa.				
1.6 Caracterização da infraestrutura física a ser utilizada em cada curso.				
1.7 Demonstração dos resultados das avaliações da Instituição e de seus cursos, inclusive dos exames nacionais de cursos, realizados pelo MEC.				
1.8 Documentação relativa à regularidade fiscal e parafiscal da Instituição.				

Obs: Caso se trate de nova instituição em processo de credenciamento, não devem ser considerados os itens 1.3 e 1.7.

ESTUDOS INDEPENDENTES E COMPLEMENTARES-----

3- ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO

ITENS AVALIADOS	A	B	C	D
3.1 É previsto colegiado de curso				
3.2 Critérios de composição do colegiado				
3.3 Coordenador com titulação adequada (mestre ou doutor)				
3.4 Tempo de dedicação do coordenador (mínimo 20 horas)				

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = todos os itens atendidos

B = atender pelo menos dois itens, sendo obrigatória a titulação do coordenador

C = preencher apenas a titulação do coordenador

D = não preencher a titulação do coordenador

CONCEITO GLOBAL DA ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO: A

COMENTÁRIOS:

4- CORPO DOCENTE

4.1 Nível de formação/titulação

TITULAÇÃO	Nº	%
4.1.1 Especialização		
4.1.2 Mestrado		
4.1.3 Doutorado		
TOTAL		

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

Conceito A = mínimo de: 50% - Doutores ou Mestres

Conceito B = mínimo de: 40% - Doutores ou Mestres

Conceito C = mínimo de: 20% - Doutores ou Mestres ou
30% - Especialistas

Conceito D = abaixo do índice do conceito anterior ou sem indicação

CONCEITO GLOBAL PARA NÍVEL DE FORMAÇÃO/TITULAÇÃO: A

COMENTÁRIOS:

4.2 Dedicção e regime de trabalho

REGIME	Nº DE PROFESSORES	%	NÃO HÁ INDICAÇÃO
5.2.1- Tempo Integral – 40 h			
5.2.2- Tempo Parcial – 20 h			
5.2.3- Horista			

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = mínimo de 50% de docentes em tempo integral

B = mínimo de 30% de docentes em tempo integral ou 50% de docentes em tempo parcial

C = mínimo de 15% de docentes em tempo integral ou 30% de docentes em tempo parcial

D = abaixo do conceito anterior ou sem indicação

(Entende-se por tempo integral o regime de 40 horas semanais, das quais um mínimo de 50% reservadas a atividades de pesquisa/extensão/administração. Entende-se por tempo parcial, contratação por 20 horas com pelo menos 40% do tempo destinado a outras atividades que não as de ensino).

CONCEITO GLOBAL PARA DEDICAÇÃO E REGIME DE TRABALHO: A

COMENTÁRIOS:

4.3 Pesquisa e produção científica

ITENS AVALIADOS	A	B	C	D
4.3.1 Existência de núcleo de apoio, fomento e acompanhamento de pesquisa no curso como atividade permanente e institucionalizada				
4.3.2 Professores envolvidos em projetos de pesquisas reconhecidos pela instituição				
4.3.3 Produção científica do corpo docente, nos últimos 5 anos considerados em seu conjunto e qualidade				
4.3.4 Publicação regular de periódicos ou revistas pelo curso, inclusive com produção de professores e alunos				
4.3.5 Apresentação de trabalhos, comunicações e conferências em eventos científicos e culturais nos últimos 5 anos				

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = Atendimento a todos os itens

B = Atendimento a 4 itens

C = Atendimento a 3 itens

D = Atendimento a menos de 3 itens

CONCEITO GLOBAL PARA PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA: C

COMENTÁRIOS:

4.4 Experiência de magistério superior em IES

A experiência de magistério deve ser avaliada em números de anos

NÚMERO DE ANOS DE EXPERIÊNCIA	NÚMERO DE PROFESSORES	%
Mais de 10 anos		
De 5 a 9 anos		
De 1 a 4 anos		
Nenhum		

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = 50% de professores com mais de 10 anos de experiência

B = 30% de professores com mais de 10 anos e 20% de 5 a 9 anos de experiência

C = 20% de professores com mais de 10 anos e 20% de 5 a 9 anos e 10% de 1 a 4 anos de experiência

D = Abaixo do item anterior

CONCEITO GLOBAL PARA EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR EM IES: B

COMENTÁRIOS:**4.5 Plano de qualificação**

ITENS DE AVALIAÇÃO	A	B	C	D
4.5.1 Apoio à produção científica				
4.5.2 Apoio a participação em eventos				
4.5.3 Condições para formação em pós-graduação				

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = 3 conceitos A

B = 3 conceitos A e B

C = 3 conceitos A, B e C

D = menos de 3 conceitos A, B e C

CONCEITO GLOBAL PARA PLANO DE QUALIFICAÇÃO: B

COMENTÁRIOS:**4.6 Plano de carreira e remuneração**

ITENS DE AVALIAÇÃO	A	B	C	D
4.6.1 Critérios para estruturação da carreira				
4.6.2 Critérios de acesso e promoção				
4.6.3 Definição de política salarial				

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = 3 conceitos A

B = 3 conceitos A e B

C = 3 conceitos A, B e C

D = menos de 3 conceitos A, B e C

CONCEITO GLOBAL PARA PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO: A**COMENTÁRIOS:****4.7 Compatibilidade formação do professor/disciplina**

Nº DE DOCENTES COM FORMAÇÃO COMPATÍVEL	%

* Lembrar que o professor não pode assumir mais de 3 disciplinas

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

CONCEITO GLOBAL

A = Mais de 90% de professores em situação compatível

B = De 70% a 90% de professores em situação compatível

C = De 50% a 70% de professores em situação compatível

D = Menos de 50% de professores em situação compatível

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

Conceito A = mais de 90% de professores na situação satisfatória

Conceito B = mais de 70% até 90% de professores na situação satisfatória

Conceito C = de 50 até 70% de professores na situação satisfatória

Conceito D = menos de 50% de professores na situação satisfatória

CONCEITO GLOBAL PARA COMPATIBILIDADE QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR/DISCIPLINA : A

COMENTÁRIOS:

5- BIBLIOTECA

ITENS AVALIADOS	A	B	C	D
5.1 Acervo bibliográfico do curso				
5.2 Acervo bibliográfico do curso (periódicos nacionais e internacionais indexados: pelo menos 10)				
5.3 Videoteca com acervo: mínimo 80				
5.4 Política de atualização e expansão do acervo				
5.5 Informatização do acervo, acesso a internet, equipamentos e computadores a disposição dos usuários.				
5.6 Espaço físico para leitura, trabalho individual e de grupo.				
5.7 Assinatura de jornais e revistas de atualidades em número adequado				

Obs: Considera-se o número de 1.500 títulos/2.000 exemplares como base para autorização. Para reconhecimento, esses números devem ser elevados para 4.500 títulos/9.000 exemplares.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = EXCELENTE

CONCEITO B = BOM

CONCEITO C = REGULAR

CONCEITO D = INSUFICIENTE

7- AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

ITENS AVALIADOS	Conceito	Pontos	Peso	Média Ponderada
1. Instituição de Ensino				
2. Projeto Acadêmico do Curso				
3. Administração Acadêmica do Curso				
4. Corpo Docente				
4.1 Nível de Formação/titulação				
4.2 Dedicção e Regime de Trabalho				
4.3 Plano de Qualificação				
4.4 Plano de Carreira e Remuneração				
4.5 Compatibilidade entre Formação/Disciplina				
4.6 Produção Científica				
4.7 Experiência de Magistério em IES				
5. Biblioteca				
6. Infra-estrutura Física e Equipamentos				
TOTAL				

Valor atribuído:

- A = 3 pontos
- B = 2 pontos
- C = 1 ponto
- D = 0 ponto

Soma Ponderada Final = Média Ponderada Final
Somatórios dos Pesos

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO:

CONCEITO A = Média ponderada final 2,35 ou mais

CONCEITO B = Média ponderada final de 1,65 a 2,34

CONCEITO C = Média ponderada final de 0,85 a 1,64

CONCEITO D = Média ponderada final até 0,84

CONCEITO GLOBAL FINAL DO CURSO:	
---------------------------------	--

ANEXO 09

TEXTO FINAL DISCUTIDO PELA COMISSÃO
DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM PEDAGOGIA

EM 06/05/99

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES

CURSO: PEDAGOGIA

1- PERFIL DO EGRESSO

1.1 Perfil Comum do Pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e 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 profissionais.

1.2 Áreas de atuação profissional

- docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.

O Pedagogo poderá atuar, ainda:

- Na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- Na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Nas áreas emergentes do campo educacional.

2- COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para a formação do educador capaz de atender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas:

. compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;

. compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultura;

. capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões de qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;

- . compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;

- . compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;

- . capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;

- . capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;

- . capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;

- . capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- . capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;

- . capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;

- . capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;

- . compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;

- . articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;

- . elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico da IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional.

3- TÓPICOS DE ESTUDO: CONTEÚDOS BÁSICOS

O curso de Pedagogia deve ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES para a organização de sua estrutura curricular e relativos:

a) ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

b) ao contexto da educação básica, compreendendo:

1. o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.
3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade.

d) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

4- TÓPICOS DE ESTUDO E APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação dos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

5- ESTUDOS INDEPENDENTES

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios;
Programas de iniciação científica;
Estudos complementares;
Cursos realizados em áreas afins;
Integração com cursos seqüenciais correlatos à área;
Participação em eventos científicos no campo da educação;
Outros.

A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno.

6- DURAÇÃO DO CURSO

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

6.1 Carga Horária

A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas.

Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total, sugere-se a seguinte distribuição:

2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas.

640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão de curso.

6.2 Tempo de Integralização

O curso de Pedagogia deverá ter uma duração total de 4 anos, com tempo máximo de integralização de 8 anos.

7- PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há 3 (três) modalidades de prática pedagógica:

- 1) Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso.
- 2) Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino.
- 3) Instrumento de iniciação profissional.

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno.

As diferentes modalidades podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção de conhecimento na dinâmica do currículo.

A primeira modalidade da prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanha pela coordenação docente em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematização e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

A terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional.

A conjugação dessas três modalidades de articulação teoria-prática observará o artigo 65 da LDB: Prática de ensino de no mínimo 300 horas.

8- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno, entre as quais as de Estudo Independente.

9- ESTRUTURA GERAL DO CURSO

A estrutura geral do curso será definida segundo os seguintes princípios:

- a) docência como base comum da formação;
- b) flexibilização do currículo e
- c) organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas.

- a) Docência como base comum da formação significa que todo pedagogo será professor. Nesse sentido, o currículo deve contemplar os conteúdos relacionados aos tópicos de estudos da formação básica (item 3), como obrigatórios, para a garantia dessa base comum.

Cabe ao projeto pedagógico definir as opções para a docência priorizadas pelas IES, além de outras possíveis áreas de atuação profissional.

- b) A flexibilização curricular diz respeito à oferta de componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos.
- c) A organização de conteúdo por meio de diversas formas didáticas tais como: temas, seminários, áreas integradas, disciplinas, projetos, entre outros, permite adequar os conteúdos às características do projeto pedagógico da IES.

Os currículos plenos para os Cursos de Graduação em Pedagogia apoiar-se-ão em duas categorias:

- A) Formação Básica, composta pelos conteúdos obrigatórios da formação do pedagogo, correspondente, no mínimo, a 50% da carga curricular e
- B) Formação Diferenciada, composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos, de aprofundamento de estudos da formação básica e de outras áreas de atuação, até o máximo de 50% da carga curricular.

10- REGIMES DO CURSO

Caberia à IES, de acordo com suas potencialidades e preferências, definir o regime do curso entre as alternativas: matrícula por disciplina e regime de créditos, seriado semestral e seriado anual. A critério do colegiado do curso, poderão ser aproveitados estudos decorrentes de cursos seqüenciados e modulares, desde que compatíveis com o projeto acadêmico do curso.

11- AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aluno deverá incidir, preferencialmente, sobre os aspectos qualitativos, incluindo a verificação das atividades de Estudo Independente, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso bem como o desempenho do aluno nas várias atividades propostas pelo Projeto Pedagógico da IES e o cumprimento da carga horária exigida.

12- COMENTÁRIOS GERAIS

Este Documento já incorpora sugestões/críticas oriundas da reunião efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o Curso de Pedagogia em uma Reunião Aberta realizada no dia 04 de maio de 1999, de 14:00 às 17:00 horas, na SESU/MEC, com o objetivo de debater/colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a ser encaminhada à SESU/MEC e Conselho Nacional de Educação.

Brasília, 6 de maio de 1999.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA
Port. SESu/MEC 146/03/98

Leda Sheibe (presidente)

Celestino Alves da Silva

Márcia Angela Aguiar

Tizuko Morchida Kishimoto

Zélia Milléo Pavão

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo : UNESP, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.
- BERNARDO, João. **Dialética de prática e da ideologia**. São Paulo : Papyrus, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996.
- _____. **Parecer nº CP115/99**. Brasília : Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10 de agosto de 1999.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília : MEC, 1993
- _____. **Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º grau – Lei nº 5.692/71**. Brasília : Conselho Federal de Educação, 1971.
- _____. **Decreto Lei nº 1190/39**. Da organização à Faculdade de Filosofia, São Paulo : Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal. 1939, p.61.
- _____. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. **Referencial curricular para a formação de professores**. MEC/SEF, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Busca e Movimento. Campinas : Papyrus, 1996.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPORDITO, Vitoria Helena Cunha (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2 ed. Piracicaba : Unimep, 1997.
- CADERNOS DE PESQUISA Nº 100. **Globalização e políticas educacionais na América Latina**. São Paulo : Cortez, 1997.
- CAMPOS, E. de S. **Educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro : MEC, 1940.
- CAMPOS, F. **“Exposição de motivos, reforma do ensino superior**. Diário Oficial da União. 15 de abril de 1931, p. 5830 – 5839.

- CHAGAS, V. **Resolução do CFE que dispões sobre o preparo dos especialistas e professores de educação.** São Paulo : PUC, Didata (5). 1976. p. 5-22.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 5 ed. São Paulo : Cortez, 1990
- _____. Nova Republica; Democracia ou autoritarismo verde e amarelo? In Sandroni (Org). **Constituinte econômica e política da nova República.** São Paulo : Cortez, 1986, p. 63-82.
- _____. **O que é ideologia.** São Paulo : Brasiliense, 1979. (Coleção Primeiros Passos).
- CHERMANN, Luciane de Paula. **Cooperação internacional e universidade:** uma nova cultura no contexto da globalização. São Paulo : EDUC, 1999.
- CUNHA. **A organização do campo educacional.** As conferências de educação e sociedade. Campinas : Cortez/CEDES, 1981, maio, nº 9, p. 5-48.
- CUNHA, Luis Antonio. **Educação brasileira:** projetos em disputa. São Paulo : Cortez, 1995.
- CURY. **Educação e contradição:** elementos do fenômeno educativo. 3 ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas : Autores Associados, 1996.
- _____. **Combate à pobreza.** São Paulo : Autores Associados, 1996.
- _____. **Pobreza política.** São Paulo : Autores Associados, 1994.
- _____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 1991.
- ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola** – educação e trabalho do capitalismo. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. **A ambigüidade da docência entre o profissionalismo e a protelarização.** Teoria & Educação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque (Org.). **Universidade do Brasil:** guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro : UFRJ/INEP, 2000. V. 2.
- _____. **Produção e apropriação do conhecimento da universidade.** IN MOREIRA, Antonio (Org.). **Conhecimento educacional e formação de professor.** Campinas : Papyrus, 1994.
- _____. **Universidade e poder.** Rio de Janeiro : Achimé, 1980.

- FINGER, Almeri Paulo [et al]. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba : Champagnat, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo : Olho d'água, 1995.
- FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Niterói : Universidade Federal Fluminense, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**. O neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos N. Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações**. Petrópolis : Vozes, 1995.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- HOSBAWM, E. **Era dos extremos**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. Curitiba : Champagnat, 2000.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal – Lógica Dialética**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 2 ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2 ed. Agir, 1997.
- MARKET, Werner. Lean Production. **Uma revolução da forma de produção capitalista**. A discussão Alemã internacional e sua implementação no Brasil e conseqüências para formação profissional. In Educação e Sociedade. nº 49. Dezembro, 1994, p. 362-390.
- _____. **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, s/d.

- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí : Unijuí, 1995.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. IN FERNANDES F. (Org.). São Paulo : Ática, 1984. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 36.
- MENEZES, Luis Carlos. **Professores: formação e profissão**. Campinas : Autores Associados, 1996.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Dom Quixote : Lisboa, 1995.
- _____. **Vida de professores**. Portugal : Cortez, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo : Ática, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chilton Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo : Loyola, 1998.
- _____. **Didática e formação de professores: perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo : Cortez, 1997.
- PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis : Vozes, 1995.
- QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo : Pioneira, 1996.
- REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo : Cortez, 1990.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.
- _____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo : Cortez, 1999.
- SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas : Autores Associados, 1998.
- _____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 1985.

- _____. **Escola e democracia.** São Paulo : Cortez, 1984.
- SILVA, Carmem Silva Bussolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo : Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- TOMMASI, Mirian; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo : Cortez, 1996.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis : Vozes, 1995.
- TOFLER, Alvin. **Aprendendo para o futuro.** São Paulo : Arte Nova, 1990.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Alencar. **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo : Papyrus, 1998.
- VEIGA, Ilma Alencar et al. **Licenciatura plena em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias.** Campinas : Papyrus, 1997.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **A interdisciplinaridade na universidade.** Curitiba : Champagnat, 1998.
- _____. **O método didático da didática.** Campinas : Papyrus, 1989.
- _____. **A relação professor/estado do Paraná tradicional.** São Paulo : Cortez, 1984.
- WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade.** Campinas : Papyrus, 1996.
- WENZEL, Renato Luiz. **Professor agente da educação.** Campinas : Papyrus, 1994.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Planejamento, universidade e modernidade.** Curitiba : All-Graf, 1998.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Paris : UNIMEP, 1998.
- NILO. In EDUCAR EM REVISTA. Nº 13. Curitiba : UFPR, 1997.

- CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Governo aposta em centros de formação e aperfeiçoamento do magistério em I.S.E.:** fabricar docentes para o ensino fundamental e pré-escola. INEPE
- PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **O que os professores de um curso de Licenciatura pensam sobre o ensino.** In **EDUCAÇÃO EM REVISTA.** Belo Horizonte, nº 28, Dez/1998.
- REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo : Segmento. Ano 26, nº 227, março de 2000.
- ANFOPE. Associação Nacional de Formação Profissional da Educação. **Documento final do IV Encontro Nacional.** Belo Horizonte : Mimeo, 1998.
- ANPED. **Boletim ANPED,** 34. Niterói : AMPED, 1996, Jul/Dez.
- APP. SINDICATO. **Caderno pedagógico nº 2.** Março de 1999.
- Análise das práticas de formação do educador, especialista e professores.** REBEP 68 (100). Brasília : MEC-INEPE, 1987, p. 524-559.
- BARRETO, Elba Sá. **Formação deficiente emperra mudanças no sistema.** Fundação Carlos Chagas.
- ALBERT EINSTEIN, **Porque a civilização não entra em colapso.** In O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 29 de junho de 1997, p. 09. Artigo de 1933 p/Liberty Magazine/BP Singer Features.
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – Cotidiano. **União quer formar professores fora da universidade.** 11 de fevereiro de 1998.
- JORNAL A FOLHA DO PARANÁ. Nº 03, 2000.
- POPKEWITZ. Thomas. IN MENDES, Claudio Lucio. **Reforma curricular de um curso superior:** relações de poder e busca de legitimidade. Mimeo.