

## INTRODUÇÃO

O estudo e a análise crítica da relação entre as transformações produtivas, as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões nas reformas educacionais<sup>1</sup> são de relevância indiscutível para compreendermos os determinantes e o futuro das políticas educacionais implementadas em nosso país. De acordo com Kuenzer (1999, p. 175), “torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990”.

Nesse sentido, a análise das mudanças nos processos de formação humana - com especial destaque para as propostas de formação de professores e de pedagogos evidenciadas por meio de diferentes concepções de formação que são debatidas no contexto atual, fundadas em diferentes projetos e perspectivas históricas diferenciadas - pode revelar se esse processo busca readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos paradigmas da acumulação de capital, ou se compromete, de fato, com a universalização da educação com qualidade, como afirma o discurso oficial.

Alguns conceitos têm sido insistentemente utilizados pela literatura no campo da formação de professores e incorporados pelos documentos oficiais. Tais conceitos podem ser identificados no perfil profissional baseado na construção de competências profissionais e de

---

<sup>1</sup> De acordo com SACRISTÁN (1996), existem poucos temas tão difíceis de abordar quanto o das *reformas educacionais*. O próprio conceito de reforma coloca um problema semântico que nos introduz num mundo de significados e propósitos muito variados, destaca o autor. Pode -se utilizar tal denominação “quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc”. (p.51).

professor como um profissional prático-reflexivo, presente nas atuais propostas de formação de professores do Ministério da Educação, evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e nos Referenciais para a Formação de Professores.

É possível observar que os autores que defendem essa matriz teórica, baseada na epistemologia da prática (entre outros, SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993), em geral recorrem à explicação de que o novo modelo pretende ser uma resposta ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas.

Tal problema já foi denunciado por autores nacionais. Assim destaca Kuenzer:

A Universidade Brasileira ainda organiza sua proposta pedagógica a partir do princípio educativo humanista clássico, alicerçado na divisão rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. (...) Há uma parte de educação básica, na qual conteúdos raramente se relacionam à área específica do processo produtivo para o qual o curso se destina. Em seguida sobrepõe a essa formação genérica e desarticulada um conjunto de conteúdos específicos que não necessariamente integram-se à ela e entre si. Ao final, quase como um acessório, o estágio, onde milagrosamente deverá ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados de forma segmentada. (1992, p. 52-53).

A mencionada autora faz a crítica à concepção que alicerça a organização curricular das universidades brasileiras, observando que os currículos são aplicados como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação.

Da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido objeto de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento, destacando-se a área da educação, pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o distanciamento entre reflexão e ação, historicamente evidenciado nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos<sup>2</sup>.

Assim coloca Kuenzer:

A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (2002a, p. 79-80).

Em nosso país, tradicionalmente a escola preocupou-se com o ensino, baseada numa concepção positivista de ciências, supervalorizando "*o como*" fazer em detrimento do "*o que*" e "*para que*" fazer. Essa pedagogia, na qual conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, fundamenta-se no rompimento entre pensamento e ação. No modelo da escola tradicional privilegia-se a racionalidade formal, baseada numa prática mecanicista e puramente empírica. Tal método privilegia a seleção e organização dos conteúdos descontextualizados, desvinculados da prática e dos problemas sociais. Pretende-se que os conteúdos propostos sejam neutros e imparciais. Os professores passam a ser os únicos detentores do saber e os alunos são relegados a uma posição de subordinação. Nessa abordagem, a escola é entendida enquanto transmissora de valores. A disciplina e a manutenção da ordem adquirem papel central no processo ensino-aprendizagem. Sob essa

---

<sup>2</sup> Um trabalho de grande relevância foi desenvolvido por PIMENTA (2001), intitulado "O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?" Por meio de uma breve recuperação histórica, da autora discute a concepção de prática adotada nos cursos de formação de professores, tomando o estágio como objeto de estudo. Ela defende a idéia de que o estágio é atividade teórica e preparadora da práxis.

perspectiva, debater, questionar, refletir, historicizar são ações que ameaçam estruturas consolidadas em práticas mecânicas e autoritárias.

Na década de 1970, a formação de professores no Brasil caracterizou-se pela desarticulação das questões enfrentadas no cotidiano pelos profissionais da educação, com ênfase nas habilitações e suas especificidades. A concepção que permeia essa proposta de formação é orientada pela pedagogia tecnicista e do primado dos estudos psicológicos e pela psicologia condutivista. Os cursos privilegiam a formação de um técnico-especialista e de um transmissor de conhecimentos, garantida pelo livre acesso aos métodos e técnicas de ensino preconizados na época. Aliada a uma herança positivista, a relação teoria e prática caracteriza-se por um distanciamento raramente transposto. A pedagogia tecnicista baseia-se num modelo de racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa.

Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados. Objetiva-se o controle cada vez mais burocrático do trabalho do professor. O ensino é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. Escola, alunos e professores passam a ser medidos em sua eficiência e eficácia. A base do conhecimento assenta-se na técnica e o processo educativo é um processo de controle.

Tais constatações evidenciam que o pragmatismo e o tecnicismo têm prevalecido nas concepções e práticas educativas, nas quais se propõem conteúdos, métodos, espaços, tempos, avaliação, formas de gestão sempre definidos por “especialistas” em educação. O processo educativo, sob essas bases, retira seu caráter histórico e político, encobrindo e ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, reduzindo os processos de

formação e profissionalização do educador predominantemente a uma perspectiva adaptativa (FRIGOTTO, 1996).

Diante do exposto, concordamos que há necessidade de serem questionadas concepções, teorias e práticas que reproduzem modelos e reiteram propostas que marginalizam o professor como construtor de conhecimento. Todavia, temos a clareza de que não basta mudar a estrutura curricular do curso, senão o fato de rompermos com a concepção dominante, que se baseia no modelo da racionalidade técnica<sup>3</sup>, substituindo-a pelo “inovador” modelo da epistemologia da prática que coloca a ênfase nos processos de formação, na dimensão da prática, conforme proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares, resolveria o problema da histórica separação entre teoria e prática na formação de professores e pedagogos.

Isso põe em evidência o fato de que criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular currículo, pouco ou nada adianta. Ou seja, aquilo que realmente precisamos é ir além do *que* e do *como* ensinar, concentrando esforços para rever concepções, em benefício de outra concepção que supere a apropriação e a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nas reformas educacionais, especialmente na formação de professores e pedagogos. A nosso ver, essa revisão consiste, fundamentalmente, na reelaboração da epistemologia (concepção de ciência) que fundamenta a ação pedagógica do professor.

Apesar de aparentemente óbvia essa constatação, tal revisão não nos parece tão simples. Na análise dos documentos oficiais que apresentam propostas de formação de

---

<sup>3</sup> Segundo CONTRERAS (2002), a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (p.90-91).

professores e pedagogos, é aparente a dualidade apresentada das dicotomias (teoria-prática), fragmentação (conteúdo-forma), polarização (saber e saber fazer). Esse se constitui o grande problema da formação de professores e de pedagogos nas políticas educacionais brasileiras, que se mantêm dentro do primado de uma concepção positivista de ciências.

Partimos do pressuposto de que as propostas atuais de formação de professores e pedagogos mantêm e reproduzem a dicotomia teoria e prática quando: polarizam formação científica e metodológica; impõem uma prática instrumentalizadora; colocam a reflexão como uma atividade técnica; subestimam a capacidade dos professores de serem produtores de conhecimentos; e, ainda, submetem os futuros professores a uma formação aligeirada e esvaziada, em cursos rápidos e com carga horária reduzida<sup>4</sup>. Essas constatações nos indicam que a nova pedagogia confirma um tipo de adaptação dos educadores aos novos processos de formação, decorrentes da atual fase de acumulação capitalista, bem como reafirmam a condição de expropriação e desqualificação a que esses profissionais vêm sendo submetidos historicamente.

Para este estudo consideramos necessário problematizar as concepções que estão presentes nas políticas governamentais de formação de professores e pedagogos no contexto mais amplo de formulação de políticas brasileiras. No entanto, entendemos que o estudo apenas no plano das proposições e políticas governamentais por meio da legislação nos revela somente o projeto que foi vitorioso, não dando conta dos vários projetos em disputa, muito menos do resultado disso na atuação profissional dos professores e pedagogos. Essa talvez seja a limitação do tipo de estudo que propomos, pelo objeto que percorremos e pela documentação escolhida (a legislação, a governamental). Visando superá-la, desdobramos o estudo em dois momentos articulados, considerando que se trata de um tema polêmico que

---

<sup>4</sup> Esse aligeiramento no processo de formação de professores está explicitado no Parecer CNE/CES 585/2002, o qual estabelece como um dos princípios que as diretrizes devem observar evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

está na pauta de discussão dos educadores e dos formuladores de políticas no momento atual: pretendemos fazer uma análise das concepções que fundamentam as propostas de formação de professores e pedagogos; e desejamos, também, acompanhar a discussão e os embates na definição de percursos curriculares para a essa formação, partido da análise da legislação e de outros documentos oficiais, assim como do estudo de autores que têm contribuído para a crítica e reflexão sobre essas temáticas.

O primeiro capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira definimos o que é prática social, trabalho e trabalho produtivo, como uma totalidade de processos sociais articulados. Na segunda destacamos o trabalho produtivo como forma histórica específica que o trabalho assume no modo de produção capitalista, mostrando como essa concepção se explicita na organização do trabalho pedagógico, destacadamente pela influência do pensamento economicista na educação. Julgamos que a explicitação dos conceitos de prática social, trabalho, trabalho produtivo e trabalho pedagógico na atual fase de acumulação é necessária para entendermos de que forma o trabalho pedagógico, em uma sociedade de classes que institucionaliza o ensino sob bases excludentes, propõe processos de formação orientados a uma perspectiva produtivista e subordinados à lógica capitalista de mercado.

No segundo capítulo, enfocamos especialmente o momento mais recente de formulação de políticas na área da formação de professores e de pedagogos. Apresentamos um breve histórico das propostas de formação de professores e de pedagogos no Brasil, por meio de publicações existentes no país, da legislação (decretos, pareceres, resoluções), e pela documentação construída nos encontros e debates promovidos pelo Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nesse capítulo pretendemos abordar como se coloca a formação teórico-metodológica do profissional da educação, seja ele professor, seja ele pedagogo.

No terceiro capítulo, abordamos especialmente o curso de Pedagogia: apresentamos toda a polêmica e discussão acerca desse curso, desde a sua criação até o momento mais recente de definição de suas Diretrizes Curriculares pelos organismos oficiais, explicitando as divergências entre projetos e concepções em confronto. Como subsídios dessa análise, utilizamos documentos oficiais (Pareceres, Resoluções e Decretos), pela produção teórica de autores que vêm pesquisando e escrevendo sobre o tema e as entrevistas realizadas com os professores Leda Scheibe, José Carlos Libâneo e Ildeu Moreira Coelho.

No quarto capítulo, nos propomos a desenvolver uma análise das propostas de formação de professores, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001) e dos Referenciais para Formação de Professores. Essa incursão tem como objetivo reunir elementos que permitam desenvolver uma leitura crítica sobre as concepções que estão apropriadas pelas políticas governamentais e a relação teoria e prática que informam tais propostas.

No último capítulo, desenvolvemos uma crítica aos autores que defendem uma formação fundamentada na epistemologia da prática. Abordamos, também, alguns intelectuais que se colocam radicalmente contra a adoção, nas políticas oficiais, dos conceitos de professor como prático reflexivo e de formação por competências.

Ao desenvolver uma análise das propostas de formação de professores, identificando as concepções que as fundamentam e a relação teoria e prática que as informam, objetivamos evidenciar como essa formação articula-se aos interesses governamentais e responde às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.



## FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo parte de uma proposta de utilização de categorias de natureza histórica na análise dos fenômenos educativos. Desse modo, para adquirirem o sentido de categorias, entendemos que os conceitos teóricos necessitam ser apreendidos historicamente em sua concretude, em todas as suas relações e mediações, enriquecidos com novas determinações.

Tal proposta significa que, para compreender a realidade social em suas múltiplas determinações, precisamos estudar os seres humanos reais em suas relações materiais, como afirma Marx:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário, nas condições materiais de existência. (...) na produção social de sua existência os homens estabelecem relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (1977, p. 24).

Marx toma a experiência humana como totalidade e o ser humano como ser social, historicamente situado, produto e produtor da própria história. Nessa perspectiva, o ser social não é a soma do individual e do social, mas a síntese das relações existentes, articulando-se à configuração social no e por meio do desenvolvimento histórico concreto. Portanto, partimos de uma concepção de ser social como "síntese de múltiplas determinações".

Este debate, que pretendemos afinado ao materialismo histórico, é assim definido por Frigotto (1995):

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma *materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 1995, p. 17-18).

Nessa perspectiva, entendemos que historicizar significa explicitar as forças, determinações ou mediações que fazem com que um determinado fato se produza socialmente de uma determinada maneira. Significa, ainda, perguntar por seu sentido, sua gênese, enfim, pelas determinações histórico-sociais de constituição do real.

Entendemos que ao historicizar o objeto, ele se revela como uma objetivação. E nesse esforço da busca da gênese do objeto e de reconstruir a historicidade das diferentes ações humanas que pretendemos compreender a sua materialidade. Logo, tomamos como fio condutor, neste estudo, o método dialético de análise, mediante as categorias totalidade, mediação e práxis. As categorias de conteúdo que conduzirão a pesquisa serão: trabalho, trabalho pedagógico, competências, relação teoria-prática.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a lógica dialética pressupõe um movimento que remete o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelecem. A categoria mediação, portanto, situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001). Por sua vez, o conceito de totalidade, longe de significar a soma das partes de um todo, ou de um universo que contém todos os fatos em si, significa “não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não

pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes” (KOSIK, 1976, p. 42 – grifos no original).

Tomando a categoria ‘práxis’ como central em nosso estudo, lembramos que Marx a concebe como uma atividade humana real, efetiva e transformadora em indissolúvel relação com a teoria, e destaca o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade entre teoria e a práxis.

A práxis aparece como fundamento do conhecimento, ao contrapor o materialismo tradicional e o idealismo na Tese I (MARX e ENGELS, 1996, p. 12). Marx faz a crítica ao modo que o materialismo faz a apreensão do objeto que é captado objetivamente, como produto da atividade prática, não de modo subjetivo, mostrando que esse objetivismo deve ser substituído "por uma concepção de realidade, do objeto, como atividade humana, como prática, ou seja, subjetivamente".

A práxis como fundamento do conhecimento nos indica, portanto, que o homem só conhece o mundo que é objeto ou produto de sua atividade. Para Vázquez, "o verdadeiro sentido da Tese I é conceber o objeto como produto da atividade humana, e entender essa atividade como atividade real, objetiva, sensível, isto é, como prática". (1968, p. 52-155).

Segundo Vázquez, "A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente" (1968, p. 17). Nessa perspectiva, a práxis é entendida como uma atividade real, transformadora do mundo, e não como práxis teórica, atividade teórica que vê a si mesma como práxis e por si mesma poderia modificar a realidade.

Uma verdadeira filosofia da práxis, conforme Vázquez, corresponde a uma necessidade prática: transformar. Tendo em vista que a teoria por si só não transforma a realidade, os problemas que advêm dessa realidade, que correspondem a necessidades

práticas, só podem ser resolvidos “numa íntima conjugação de fatores teóricos e práticos” (*Id.Ibid.*).

Um processo teórico e prático foi desenvolvido por Marx nas Teses sobre Feuerbach, ao elaborar a categoria de práxis, como categoria central de sua filosofia. Afirma Vázquez:

Os fatores teóricos eram: a filosofia da práxis, ainda que marcasse uma ruptura radical com a filosofia especulativa, só podia surgir sobre uma base teórica determinada, como herdeira da filosofia que dera ao homem consciência de seu poder criador, transformador, ainda que sob forma idealista; ou seja, com base no idealismo alemão. Os fatores práticos eram representados pela atividade humana produtiva e político-social que punha à prova o valor e o alcance da própria teoria. (1968, p. 122).

Ao estabelecer a relação filosofia e realidade, um vínculo entre pensamento e ação, Marx esclarece que, "por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia" (*Id.ibid.*, p. 127).

Para Kopnin (1978, p. 52), “a incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico. A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza”.

A práxis aparece na Tese II – na qual Marx defende que é na prática que o homem deve demonstrar a verdade – como critério de verdade e finalidade do conhecimento.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da praxis - é uma questão puramente *escolástica*. (Tese II, MARX e ENGELS, 1996, p. 12 – grifos no original).

O critério de verdade está na prática produtiva, social, mas não se revela de forma direta e imediata. Conforme Vázquez, "só se o descobre numa relação propriamente teórica

com a prática mesma". Para o autor, "a concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de verdade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como a uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria". (1968, p. 157).

Na Tese III, a prática revolucionária como práxis que transforma a sociedade é apresentada por Marx:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (Tese III, MARX e ENGELS, 1996, p. 12 – grifos no original).

Segundo Vázquez, "Marx opõe-se à concepção materialista anterior da transformação do homem, transformação que se reduzia a um trabalho de educação de uma parte da sociedade sobre outra" (*Id.Ibid.*, p. 158). Marx revela que os homens são produtos das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus, ou seja, as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele. As circunstâncias condicionam, o homem é condicionado pelo meio, porém pode exercer um papel ativo em relação ao meio.

Nessa mesma tese, Marx argumenta que os educadores também devem ser educados, tomando como referência que o homem, ao transformar a natureza, transforma sua própria natureza, num processo de auto-transformação que não pode ter fim. Vázquez esclarece que não basta mudar as circunstâncias, as condições de vida para que o homem se transforme. Essa unidade entre circunstâncias e atividade humana só se verifica em e pela prática revolucionária, "a modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da

transformação do meio e da educação, só se obtêm por meio da atividade prática revolucionária" (1968, p. 161).

Na Tese XI, Marx escreve que "os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*" (MARX e ENGELS, 1996, p. 14 – grifos no original), ou seja, a filosofia deve relacionar-se com o mundo enquanto objeto de sua ação através de uma prática revolucionária que busca a transformação.

A breve incursão que fizemos em algumas categorias do pensamento de Marx tem como objetivo mostrar que, dentro da perspectiva histórica de análise que buscamos adotar neste estudo, os conceitos ou categorias não têm sentido em si mesmos. Os conceitos quando, refletem realidades históricas concretas, são as formas do pensamento para apreender o conteúdo, o movimento da realidade que existe independentemente de a conhecermos ou não. Nesse sentido, os conceitos não criam a realidade. São produtos históricos que buscam expressar ou representar a realidade. Daí que os conceitos isolados das condições sociais de sua produção tornam-se entidades metafísicas, ou seja, “fora do campo histórico, específico de sua produção, o conceito é uma expressão vazia, nominal, metafísica, que perde o conteúdo e o contato com a realidade” (CIAVATTA, 2001, p. 149).

A partir das categorias apresentadas e com a necessidade de compreender a realidade – enquanto produção histórica - na sua totalidade e contradições, pretendemos, neste estudo, realizar um levantamento das concepções que permeiam as propostas de formação de professores e de pedagogos no Brasil e acompanhar a discussão/elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, por meio da análise documental, da legislação educacional e literatura disponível.

Considerando o nosso objeto de estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental, com utilização de entrevistas não estruturadas. Para tal, tornou-se necessário selecionar os documentos e legislação emitidos durante o recorte histórico

estudado, ou seja, o período que compreende a década de 1930 até a situação mais recente dos cursos de formação de professores e de pedagogos no Brasil. Alguns intelectuais que marcadamente colaboraram na formulação dessas propostas que têm contribuído muito na reflexão sobre a formação de professores e pedagogos foram entrevistados: Leda Scheibe<sup>5</sup>, José Carlos Libâneo<sup>6</sup> e Ildeu Moreira Coelho<sup>7</sup>. Tínhamos planejado realizar entrevistas também com a Professora Helena Freitas, Márcia Ângela Aguiar, Iria Brzezinski e o professor Valnir Chagas. Na impossibilidade de fazê-las, utilizamos as suas publicações como expressão de suas idéias.

Nosso objetivo - ao entrevistar intelectuais que participaram da construção da trajetória dos cursos de formação de professores e de pedagogos, e que estão ativamente envolvidos com essa discussão - é no sentido de identificar como eles se colocam em relação às propostas atuais de políticas de formação. Esse material, portanto, constituirá uma referência dos próprios autores.

---

<sup>5</sup> Leda Scheibe é professora da Universidade Federal de Santa Catarina e membro atuante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

<sup>6</sup> José Carlos Libâneo é professor e pesquisador do Mestrado em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás.

<sup>7</sup> Ildeu Moreira Coelho é professor na área de Filosofia e Fundamentos Epistemológicos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foi presidente do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador.

## CAPÍTULO I

### AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO PEDAGÓGICO: IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, partimos da compreensão do que seja o trabalho sob as relações sociais capitalistas, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção e produtora de mercadorias e, por sua vez, do trabalho produtivo, forma histórica específica que o trabalho assume no modo de produção capitalista. Não obstante vários autores questionarem a centralidade da categoria trabalho<sup>8</sup> nas suas diversas formas históricas, o entendemos como “uma categoria central na compreensão das relações sociais e, dentre estas, os processos e as relações educativas” (FRIGOTTO, 1993).

Buscamos também a compreensão do trabalho pedagógico entendido, como prática social<sup>9</sup>. No entanto, para esta análise partimos do pressuposto de que a organização do trabalho pedagógico, na atual fase de acumulação capitalista, expressa as determinações da

---

<sup>8</sup> Nos referimos especialmente às obras que têm como tema o questionamento da centralidade do trabalho como fato social e categoria analítica, as quais são objeto de uma análise crítica empreendida por FRIGOTTO (1995), na sua obra “Educação e a crise do capitalismo real”. São elas: KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992; OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984; SCHAFF, A. *Sociedade Informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990. Nessa mesma linha de argumentação, destaca-se Antunes (2000), em sua obra “*Adeus ao Trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*”.

<sup>9</sup> O trabalho pedagógico é entendido aqui como uma prática social, um movimento intencional que se efetiva nas relações sociais e de produção e ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo ao espaço escolar, ao trabalho pedagógico da escola ou do professor. Ao se trabalhar com um conceito amplo de trabalho pedagógico, em que dimensões pedagógicas estão presentes em todas as relações sociais e produtivas, sem reduzi-las ao espaço escolar, não dissolvemos a idéia de um lugar próprio de sistematização de conhecimento, que é a escola. Esse espaço apesar de estrita e intencionalmente pedagógico, não é o único espaço de formação; porém, não pode perder sua especificidade.



organização social vigente. Portanto, atende às demandas do capitalismo nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas formas de gestão.

### **1.1 A Especificidade do Trabalho no Capitalismo**

Para compreendermos o trabalho pedagógico na atual fase de acumulação capitalista tomamos como ponto de partida a compreensão do que seja trabalho e trabalho produtivo, entendidos como atividade humana, como relação social e, especialmente, relação de classe dentro do capitalismo que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte.

Marx define trabalho como uma necessidade humana que expressa a forma como os seres sociais se relacionam com o meio para produzir a sua existência. Ou seja, é próprio da necessidade humana historicamente transformar a natureza e, nesse processo, o homem transforma a si mesmo. Marx adverte:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 2000, p. 211).

Assim, mediante a sua atividade sobre os outros elementos da natureza, os seres sociais produzem bens para satisfazer suas necessidades. Como observa Marx, o trabalho, em seus elementos simples e abstratos, “é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do

intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural e eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (*Id. Ibid.*, p. 218).

Porém, diferentemente dos animais, que transformam a natureza apenas para satisfazer as suas necessidades imediatas de forma mecânica e instintiva, os seres sociais agem sobre seu ambiente natural e social de forma intencional e projetada, tornando cada vez mais complexas as suas ações e relações. O conhecimento surge dessa ação do homem sobre a natureza.

De acordo com Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (2000, p. 211-212).

Como demonstra Marx, o homem começa a se diferenciar dos animais fundamentalmente pela possibilidade de produzir seus meios de vida e produzir-se, assumindo papel ativo frente às condições materiais de sua existência. Conseqüentemente, o homem é o único animal capaz de controlar os meios de produção e o processo de trabalho de outros homens. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais”. (MARX, 2000, p. 211).

O conhecimento, portanto, surge dessa relação que o homem estabelece com a natureza por meio do trabalho mediado pela linguagem. Disso resulta, portanto, que as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência, juntamente com a

sua capacidade de produzir, constituem o *modo de produção*, caracterizado na obra de Marx e Engels, “A Ideologia Alemã”, como:

(...) uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim eles são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (1996, p. 27-28).

A categoria modo de produção da existência constitui-se, então, no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho, e como historicamente as relações sociais de produção da existência variam (FRIGOTTO, 1993).

Vivemos em uma sociedade que se estrutura pela propriedade privada dos meios de produção: as relações sociais que caracterizam esse tipo de sociedade fundamentada na divisão social do trabalho se diferenciam pelo fato de uns serem proprietários dos meios de produção e outros só possuem sua força de trabalho. Dessa forma, os que produzem são colocados de um lado e, de outro, os que decidem, planejam e gerenciam. Segundo Braverman, “a produção capitalista exige o intercâmbio de mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e a venda da força de trabalho” (1980, p. 54).

Transformados em mercadorias, o homem e sua força de trabalho constituem o núcleo do sistema capitalista, pois a força de trabalho, enquanto mercadoria, garante a produção de outras mercadorias que possuem ao mesmo tempo valor de uso e valor de troca. Portanto, ao capital só interessa produzir mercadorias cujo valor de uso tenha a virtualidade da troca, esclarece Marx: “Quem com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social” (2000, p. 63).

Segundo Marx (2000), o processo de produção capitalista, sob o enfoque da mercadoria, manifesta-se a partir de duas dimensões, a saber: “quando unidade do processo de

trabalho e do processo de produzir valor é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista da produção de mercadoria”.

Entendido como trabalho abstrato cristalizado na mercadoria, o trabalho produtivo não guarda as características de quem o produz. A concretude só é dada pelo trabalho coletivo organizado, administrado e gerido pelo capital, pois apesar de subjetivamente cada trabalhador ainda ter o domínio de seu ofício, do ponto de vista das condições objetivas, perde a possibilidade de apropriar-se de seu produto<sup>10</sup>.

O capitalista, ao vender uma mercadoria que cristaliza o trabalho alienado pelo preço social histórico médio dessa mercadoria, retira a taxa da mais-valia, portanto, o lucro. Como salienta Marx:

Como o fim imediato e (o) *produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia*, temos que somente é *produtivo aquele trabalho* que (e só é trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalho que diretamente *produza mais-valia*; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital) (2000, p. 108 - grifos do autor).

O autor afirma ainda que para o capital "*é produtivo* aquele trabalho que se realiza num *produto*, mais concretamente numa *mercadoria*" (p.109). Marx complementa afirmando que "*é produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e *é produtivo* o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que *valoriza* o capital”.

Dessa forma, para o capital é considerado produtivo tanto o trabalhador quanto o trabalho transformado em mercadoria porquanto produz capital, tendo em vista que a mais-valia, considerada produto específico do processo capitalista de produção, apenas é gerada com o trabalho produtivo. Trabalho produtivo, gerador de mais valia, é a forma histórica

---

<sup>10</sup> MARX (2000) já afirmava o caráter fetichista das mercadorias no capitalismo, ou seja, as diferentes produções dos homens, deles se tornam independentes e parecem dominá-los de fora, como coisas sobre as quais não têm poder.

específica que o trabalho assume no modo de produção capitalista. Assim, o que determina ser trabalho produtivo ou improdutivo não é o conteúdo do trabalho, mas a capacidade desse trabalho e/ou do trabalhador produzirem capital<sup>11</sup>.

Partimos, por conseguinte, do pressuposto que é da concepção de trabalho como produção de mercadoria, materializados na divisão capitalista entre atividade intelectual e material<sup>12</sup>, em contraposição à concepção de trabalho como produção da existência humana, que se desenvolvem os processos pedagógicos determinados pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, “para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1998, p. 02). Nesse sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (KUENZER, 2002, p. 82).

Os argumentos mostrados até aqui nos indicam que tanto a concepção de educação como os processos formativos, no interior do processo produtivo capitalista, são orientados e

---

<sup>11</sup> Cabe salientar, primeiramente, que a única mercadoria capaz de gerar valor é o trabalho, enquanto força de trabalho e, ainda, que o processo capitalista de produção não é meramente produção de mercadorias, ou seja, é um processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar trabalho não pago. Dessa forma, um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo. Marx exemplifica: “Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente capital”. Em outro exemplo, Marx diz que “um mestre escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo”. (MARX, 2000, p. 115).

<sup>12</sup> Uma importante análise das diversas fases do modo de produção, da sociedade tribal à sociedade capitalista, e de que forma expressa a divisão do trabalho pode ser encontrada em MARX e ENGELS, na obra “A Ideologia Alemã”. Os autores destacam o papel que assume a divisão do trabalho na introdução da maquinaria, consolidando as formas de exploração da força de trabalho. Mostram que a divisão social e técnica do trabalho vai operar a cisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, sendo aprofundada com a indústria moderna.

organizados na sua forma capitalista. São, portanto, funcionais para a reprodução das relações sociais de produção nas suas diversas fases.

Diante disso nos colocamos as seguintes questões: Há de fato uma vinculação entre processo produtivo e trabalho pedagógico? Como o trabalho pedagógico vem atendendo às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação capitalista?

Tais questões merecem maior aprofundamento, especialmente porque, no atual contexto, observamos que a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico é amplamente defendida, como veremos a seguir.

## **1.2 O Trabalho Pedagógico e a Influência do Pensamento Economicista da Educação**

Saviani (2002) destaca que, a partir da segunda metade do século XX, a educação é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, denominado por ele de “concepção produtivista de educação”, quando “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Essa visão produtivista, objetivada na “teoria do capital humano”, desencadeou uma nova função econômica atribuída à escolaridade, na qual “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (*Id, Ibid.*, p. 23).

Essa tendência, apesar de fundada na visão econômica neoclássica, desenvolve-se nas últimas quatro décadas, de acordo com Frigotto (1993) “no âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50” (p.121).

Assim coloca Frigotto:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (1993, p. 41).

Esse conceito coloca a educação como instrumento de desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Considera Frigotto que:

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto do plano da mobilidade individual (*Id. Ibid.*).

O autor denuncia que a teoria do capital humano expressa a forma falsa e inversa de a burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação no interior do processo produtivo, acenando para o fato de que, (...) a análise econômica da educação, veiculada pela teoria do capital humano, funda-se no método e pressupostos de interpretação da realidade da economia clássica. Este modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital (FRIGOTTO, 1993, p. 54).

Saindo do próprio aparelho estatal, essa teoria assume um caráter ideológico, na medida em que mascara os processos de acumulação, concentração e centralização do capital como uma mediação necessária para a manutenção das relações capitalistas de produção.

Explicita Frigotto:

Essa teoria, então, que se propõe como concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, mas decorre rigorosamente de uma necessidade histórica circunstanciada. Ela se estrutura, em sua formalidade, com um referencial neoclássico que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações de produção no capitalismo monopolista. Deste afastamento resulta a sua força de ilusão e, ao mesmo tempo, da legitimação das novas formas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas. (1993, p. 135).

Esse mesmo autor, ao desenvolver estudos sobre a raiz do pensamento economicista que influenciou a educação nas últimas décadas, identificou duas posições entre os intelectuais que orientam seus estudos nessa direção. A primeira defende uma vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade, como mecanismo de produção de mais-valia para o mercado, buscando um vínculo linear entre educação e estrutura econômica-social. Esta tese sustenta que o processo educativo se constitui num mecanismo de produção da mais-valia relativa. A segunda posição defende um "desvínculo" total entre educação e estrutura econômica; postula que a escola não é capitalista e que o capital não precisa dela. Os intelectuais que defendem a segunda tese procuram demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação e, dessa forma, absolutizam a separação entre escola e produção.

Frigotto (1993) argumenta que as análises descritas acima são 'enviezadas' pelo fato de estabelecerem uma ligação mecânica entre estrutura e superestrutura e, ainda, uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo. Este autor procura mostrar as diferentes mediações que a prática educativa escolar estabelece com o modo capitalista de produção. Segundo ele, os vínculos entre educação, desenvolvimento e mercado não são diretos pela própria natureza e especificidade da prática educativa.

Portanto, ao situar o trabalho, nas suas diversas formas, como categoria central na compreensão das relações sociais e, dentre estas, os processos e as relações educativas,



Frigotto (1993) não aceita as teses que definem a escola apenas como um aparato ideológico, reproduzidor das relações sociais de produção capitalista. Ao contrário, por mediações de natureza diversa, a escola insere-se no movimento geral do capitalismo e, nesse sentido, articula-se com os interesses do capital, sendo ou podendo ser um instrumento de mediação na superação e negação das relações sociais de produção que determinam a separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho.

No entanto, observamos que a organização do trabalho pedagógico acontece em meio a uma organização social historicamente determinada e que a educação como mediadora dos interesses dominantes assume - no atual estágio de desenvolvimento - papel fundamental para potencializar o crescimento econômico e garantir o bom desempenho do mercado. Tais constatações nos colocam uma nova questão: há de fato uma relação linear entre formação humana e mercado? Como se coloca essa relação nas políticas governamentais? Partimos, portanto, do entendimento do trabalho diante da lógica da mercadoria na atual fase de acumulação flexível e entendemos que o trabalho pedagógico sofre as determinações dessa concepção.

### **1.3 Novo Padrão de Acumulação e as Novas Exigências de Formação**

O atual regime de acumulação impôs uma reestruturação da produção, a partir das últimas três décadas, advinda da necessidade de o capital construir um novo padrão de acumulação, associado a um sistema de regulação política e social bem distinta, que Harvey (2000) denomina “acumulação flexível”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> François CHESNAIS (1992) caracteriza o novo regime de acumulação como uma nova fase de internacionalização do capital e o denomina de “mundialização do capital”.

Segundo Harvey, a acumulação flexível altera processos, organização e ferramentas de trabalho, “é marcada por um confronto direto com a rigidez<sup>14</sup> do fordismo”:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor terciário”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a Terceira Itália, Flandres, os vários vales e gargantas de silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). (HARVEY, 2000, p. 140).

Harvey (2000) defende que o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. A recessão de 1973, intensificada pelo choque do petróleo, desencadeou, segundo o autor, um conjunto de processos que afetaram o compromisso fordista, propiciando as bases para um tipo de acumulação mais flexível e integrado<sup>15</sup>. Tais acontecimentos propiciaram um contexto de novas experiências na esfera da organização industrial, social e política, conforme aponta na citação anterior.

Antunes (2000) desenvolve estudos em torno dos significados e conseqüências dessas mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. Aponta os anos 80 como uma década de importante salto tecnológico, sendo que a automação, a robótica e a microeletrônica

---

<sup>14</sup> HARVEY (2000), usa o termo “*rigidez*” como expressão para explicar tais incapacidades que se referem a impossibilidade de suportar os investimentos de capital fixo em larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Além disso, segundo ele, havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (p.135).

<sup>15</sup> É importante ressaltar que as considerações de HARVEY (2000) sobre o padrão de “acumulação integrada e flexível” remetem ao entendimento de que a crise do regime fordista não significa, necessariamente, uma ruptura desta; antes, é preciso situar as aparentes transformações no mundo do trabalho como uma forma de continuidade do sistema capitalista. Nesse sentido, a idéia do surgimento de um capitalismo mais “desorganizado” deve ser combatida.

invadiram o universo fabril e provocaram mudanças nas relações de trabalho e de produção do capital. Segundo ele:

O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da "Terceira Itália", na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado "kalmarianismo"), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar. (ANTUNES, 2000, p. 23-24).

Antunes entende que o toyotismo<sup>16</sup> penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista<sup>17</sup> dominante em vários países do mundo globalizado. Afirma que ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. É variada, diversificada e pronta para suprir o consumo.

Inspirados no toyotismo, novos métodos e procedimentos para a organização da produção são adotados. “Desse modo, *Kan ban*, *just-in-time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, ‘gerência participativa’, sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se

---

<sup>16</sup> O toyotismo, segundo Antunes (2000), pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se concentram subordinados (ANTUNES, 2000, p. 181). Uma referência importante para compreender essa nova forma de organização da produção pode ser encontrado em Benjamin Coriat (1994), em seu livro “Pensar pelo Averso”. Esse autor desenvolve um estudo sobre a experiência japonesa de organização da produção, que se traduz numa série de inovações técnicas e organizacionais. Desenvolvido no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, o modelo japonês de organização da produção ficou conhecido como toyotismo, por ter sido desenvolvido dentro da fábrica automobilística Toyota. Essa nova forma de organização do trabalho teve como seu precursor o engenheiro Taiichi Ohno, que ao aprimorar as técnicas de produção, buscou no *just-in-time* e no método de produção pela demanda reduzir os custos com estoques e superar o baixo nível de competitividade das mercadorias japonesas (CORIAT, 1994).

<sup>17</sup> ANTUNES (2000) esclarece que entende o fordismo “*fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidade fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador fabril, entre outras dimensões” (p. 23 – grifos do autor).

intensamente” (ANTUNES, 2000, p. 35). Antunes acrescenta que essas expressões são visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e no Terceiro Mundo industrializado.

De fato, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, decorrentes, especialmente, da introdução das novas tecnologias, geram mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais, ocasionando também a diminuição dos postos de trabalho, aumento dos ritmos de produtividade, flexibilidade de investimentos, ampliação do setor terciário e desemprego. De acordo com Harvey, o mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares, sistema como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. (HARVEY, 2000, p. 143).

Harvey nos indica que o processo de transição ocorrido no interior do processo de acumulação de capital cria práticas mais flexíveis de emprego e de trabalho, a tal ponto de o capital prescindir da maior parte da força de trabalho, sendo esta ocupada com trabalho temporário, sazonal e precarizado. Segundo esse autor, “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 2000, p. 144).

Com as novas formas de gestão, diminuem os postos de trabalho nas indústrias, enquanto se assiste à crescente externalização de várias etapas do trabalho fabril e à terceirização das economias. Segundo Antunes, "(...) o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas-extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas-extras" (2000, p. 36).

Da mesma forma, Antunes (2000) aponta que os novos paradigmas da organização da produção rompem com a tradição taylorista-fordista e introduzem um conjunto de incrementos tecnológicos e organizacionais que atingem de modo desagregador as condições de trabalho, de vida e de organização política da classe trabalhadora. Ou seja, o novo padrão de organização da produção e de reordenamento das relações de trabalho, traduz-se, sobretudo nas últimas décadas, em um sistema produtivo cujas características principais são a flexibilidade e a polivalência dos processos de trabalho e dos trabalhadores.

Observamos, então, que nas últimas décadas, alteradas as bases materiais na produção do modo de regulação social e de acumulação fordista para um modo de produção flexível, modificam-se as formas de organização da produção e, conseqüentemente, as exigências de formação. Esse modelo passa a exigir um novo disciplinamento/racionalidade, um trabalhador de novo tipo. Assim coloca Kuenzer:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p.169).

A autora confirma, portanto, que a crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho, assim como a reorganização mundial da economia com a adoção de processos flexíveis de produção, provocam mudanças nos processos educativos e de qualificação da força de trabalho.

Kuenzer (2002) defende que a produção em série, as especializações e a formação que visam desenvolver habilidades psicofísicas, necessárias ao modelo de linha de produção do taylorismo/fordismo, cederam lugar à produção flexível e à formação para desenvolver competências cognitivas complexas, que surge como proposta pedagógica para formação do trabalhador no toyotismo. A mesma autora afirma ainda que os processos de valorização do capital exigem uma nova pedagogia, que se configura mediante novos princípios do toyotismo e que encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências com suas categorias, ou seja, na "nova pedagogia a serviço do capital".

A conformação/formação desse trabalhador de "novo tipo" vem sendo proposta desde o final da década de 1980, por organismos de classe dos empresários nacionais articulados a organismos internacionais<sup>18</sup>. Assim denominados por Frigotto (1993, 1995), “*os homens de negócio*” retomam a tese do capital humano, não mudando a natureza de suas demandas no campo educativo, mas o conteúdo da mesma, apontando para a necessidade de um trabalhador com capacidade de elevada abstração, flexível e participativo.

Vejamos o que coloca o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*:

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As

---

<sup>18</sup> Diversos trabalhos apontam para a subordinação de nossos governantes aos interesses dos organismos internacionais na definição de suas políticas educacionais, entre eles: FRIGOTTO (1993, 1995, 1996), GENTILI (1996, 1998, 1998a), SADER e GENTILI (1995), SILVA e GENTILI (1996), DE TOMMASI, WARDE e HADDAD (1998), FONSECA (1998, 1998a), VIEIRA (1998).

tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’ (2000, p. 93-94).

Frigotto explicita, na citação abaixo, como o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo por um revisitar e “rejuvenescer” a Teoria do Capital Humano:

Os grandes mentores desta veiculação *rejuvenescida* são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 1995, p. 145).

Assim como nos coloca Frigotto, observamos que novos conceitos são introduzidos como imposição das novas formas de sociabilidade capitalista, “tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização mundial” (1995, p. 144). Nesse contexto surge um novo modelo de qualificação - o modelo de competências<sup>19</sup> – que está baseado principalmente em conteúdos “não” organizados, isto é, no saber fazer ou na qualificação tácita dos trabalhadores.

Libâneo (2004) defende que as reformas educativas têm como objetivo reagregar a educação à economia, segundo ele, “numa versão modificada em relação ao que propunham os economistas da educação a partir dos anos 50 com a chamada ‘teoria do capital humano’”. Diante de um novo paradigma de produção, das novas tecnologias, as reformas educativas, orientam-se para a formação de trabalhadores para fazer frente à competitividade econômica internacional. Sintetiza o autor:

---

<sup>19</sup> Segundo ZARAFIAN (2001), o modelo de competência em oposição ao da qualificação abrange um conjunto de práticas concernentes tanto aos modos de organização do trabalho, quanto às práticas de gestão de pessoal

As reformas educacionais acopladas às reformas economicistas têm caráter notoriamente economicista em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico. A competitividade decorrente das novas formas de funcionamento do capitalismo só pode seguir a lógica do mercado, pela qual pouco interessa considerar o desemprego, a pauperização, a degradação da qualidade de vida, a degradação dos serviços públicos (LIBÂNEO, 2004, p. 242).

Diante dos autores citados e para a análise que nos propusemos desenvolver, é importante explicitar a mudança de enfoque na Teoria do Capital Humano, no atual regime de acumulação do capital. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Gentili (1998), que assim descreve:

(...) passou-se de uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (1998, p. 81).

No seu artigo “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”, Gentili (1998) defende que, de fato, a crise do capitalismo contemporâneo desencadeou uma nova função econômica à escolaridade, considerando a educação, sob o enfoque economicista do “Capital Humano”, instrumento capaz de potencializar o crescimento econômico e garantir o bom desempenho do mercado. Alerta, no entanto, que no neoliberalismo<sup>20</sup> esse ‘revisitar’ da Teoria do Capital Humano tem impacto sobre a subjetividade do trabalhador. Segundo o autor, “há um deslocamento da educação, de projeto de sociedade para projeto individual “(...)

---

(incluindo novas práticas de recrutamento, gestão da mobilidade interna, responsabilização, mudanças dos sistemas de classificação e de remuneração).

<sup>20</sup> GENTILI (1998a) define o neoliberalismo “como um projeto hegemônico. (...), uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através do qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades (...) deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (p.102).



A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa de empregabilidade<sup>21</sup> (*Id. Ibid.*).

Está posto, portanto, que o modelo de competências articulado à ideologia da empregabilidade e vinculado à lógica do toyotismo, ao evidenciar o indivíduo e sua capacidade de se qualificar e se colocar e/ou recolocar no mercado de trabalho desenvolvendo a sua “empregabilidade”, nos permite concluir que está em curso um processo que serve para, em primeiro lugar, recolocar princípios meritocráticos invocando a responsabilidade individual e, em segundo, legitimar e justificar a intensa exclusão dos trabalhadores patrocinada pelo atual regime de acumulação.

O estudo de Gentili (1998) é relevante e nos permite concluir, ainda, que se trata de uma estratégia ideológica que está sendo amplamente adotada nos processos de formação humana e nas reformas educacionais brasileiras.

Nessa mesma linha destacam-se os estudos de Ramos (2002):

A busca pela integração transforma-se num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-os maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras tantas possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo *saber-ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade. (p.247).

Entendemos que é a partir desse cenário que devemos compreender os processos educativos e as reformas educacionais. No entanto, consideramos que a questão da qualificação/desqualificação do trabalhador e os intensos debates que se dicotomizam em posições favoráveis e desfavoráveis em relação às inovações presentes nos processos de

---

<sup>21</sup> Em trabalho anterior, GENTILI (1996) define empregabilidade como a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

trabalho e à emergência da intelectualização da produção precisam ser enfrentados: primeiro, para compreendermos melhor a natureza dessas novas capacidades demandadas; segundo, para elucidarmos qual é o nível de abstração, de fato, exigido para inserir-se no atual contexto de reestruturação produtiva; terceiro, para identificarmos para que e para quem serve; quarto, para sabermos que tipo de sujeito participativo se exige; e, por último, para entendermos o que é ser “flexível”. Tendo em vista que em contraposição às exigências por maior escolarização, mais qualificação e desenvolvimento de competências e habilidades, as reformas no campo educacional têm se encaminhado para a flexibilidade, adaptação, aligeiramento e superficialidade.

### **1.3.1 No Centro do Debate: a categoria “competência”**

Ao desenvolver um estudo que enfoca o momento da passagem das teses sobre a polarização das qualificações para o modelo de competências, Hirata (1994) destaca que:

O debate aberto por Braverman (1974) no início dos anos setenta em torno da desqualificação inelutável, gradual, progressiva como consequência do aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo teve como uma de suas variantes consagradas durante um período relativamente longo a tese da polarização das qualificações. Segundo esta tese, a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados (Freyssenet, 1977; H. Kern e M. Schumann, 1980; A Sorge *et alii*, 1983 etc). (p. 131).

Com a adoção de novas condições de produção, a tese da requalificação dos operadores vai conduzir a uma superação do paradigma da polarização das qualificações, dominante desde o fim dos anos setenta, e à emergência do modelo de competências. De acordo com Hirata:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França (cf. Dadoy, 1999). Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios (cf. Naville, 1956); noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (cf. Kergoat, 1982, 1984; M. Freyssenet, 1977, 1992). (HIRATA, 1994, p. 132).

A autora nos mostra como esse conceito foi sendo ressignificado de modo a atender às demandas de mercado, ou seja, o modelo de competências encontra-se associado ao modelo de requalificação da força de trabalho, em substituição ao modelo de qualificação.

Paiva (1990), a partir de revisão empreendida na bibliografia internacional sobre a relação entre a automação avançada e qualificação, apresenta quatro grandes teses sobre as tendências da qualificação média da força de trabalho no capitalismo contemporâneo:

1. A tese da desqualificação: o capitalismo de nossos dias não estaria conduzindo a terceira etapa do esquema trifásico<sup>22</sup>. Ao contrário ele se reproduziria mantendo as características da transição do artesanato à manufatura, provocando uma desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos.
2. A tese da requalificação: a automação, o consumo de massa, etc. estariam a exigir a elevação da qualificação média da força de trabalho.
3. A tese da polarização das qualificações: aparece combinada com qualquer das outras e afirma que o capitalismo moderno necessitaria de um pequeno número de trabalhadores qualificados, enquanto a grande massa se veria frente a um processo de desqualificação.
4. A tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa – o capitalismo contemporâneo necessitaria de trabalhadores mais qualificados em termos absolutos (a qualificação média se elevaria), mas a qualificação relativa, considerando-se o nível de conhecimentos socialmente disponíveis, se reduziria em comparação com épocas pretéritas (PAIVA, 1990, p. 99-100).

Machado (1994a) acena para um contraditório cenário que reforça o quadro da polarização das qualificações, em que o novo perfil de qualificação se confirma apenas para um pequeno grupo que constitui uma espécie de “aristocracia técnica” ligada aos processos de

---

<sup>22</sup> O esquema trifásico (artesanato-qualificação; mecanizações-desqualificação; nova fase de racionalização-requalificação e polivalência), segundo Paiva, foi apontado por Marx há cem anos (1990, p. 98).

trabalho flexíveis, restando no outro pólo um enorme contingente de trabalhadores desqualificados, ou seja, “o proletariado tradicional”. Em outro texto, a autora salienta que:

Verifica-se um movimento complexo, heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho, com os deslocamentos, substituições e absorções de segmentos laborais, a partir de critérios emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais. (...) as contradições que surgem neste movimento de qualificação e desqualificação da força de trabalho são amplas e profundas porque as substituições e ajustes nem sempre se revelam possíveis. Existem limites estruturais dados pela impossibilidade inerente ao capitalismo de compatibilizar transformações na base técnica da produção com a criação de condições sociais adequadas à formação do trabalhador, apesar das necessidades objetivas do sistema produtivo (MACHADO, 1994b, p. 177-178).

Da mesma forma, Antunes (2000) em seus estudos evidenciou paralelamente uma tendência para a qualificação do trabalho e um processo de desqualificação dos trabalhadores, configurando-se, segundo ele, num processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros. O autor adverte<sup>23</sup>

que não há uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho, há sim, uma processualidade contraditória e multiforme. Ele constata que as tendências em curso, de um lado apontam para um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual ou um incremento do trabalho qualificado, de outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, que estão presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc (ANTUNES, 2000, p.62).

Libâneo (2004) afirma que, de fato, as novas realidades do mundo do trabalho hoje requerem trabalhadores com mais conhecimento, cultura, preparo técnico, que demandam, por sua vez, uma relação mais explícita entre conhecimentos e capacidades e sua aplicação. O autor defende que “a competência está ligada, portanto, a um modo adequado e correto de pôr em ação conhecimentos, instrumentos materiais, supondo-se o domínio desses conhecimentos, capacidades, habilidades, instrumentos” (p.84). No entanto, explicita que

---

<sup>23</sup> Essas conclusões, apontadas como teses no trabalho de ANTUNES (2000), estão embasadas no pressuposto do autor de que não há perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea. Suas análises incorporam a dupla dimensão desta categoria: trabalho abstrato e trabalho concreto. Defende que, na sociedade capitalista, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor de troca).

existe uma forma de apropriação do termo *competências*, vinculada a uma visão economicista e empresarial do trabalho, que atribui um caráter instrumental a esse termo, “em que o desenvolvimento de competências visaria a instrumentalização do trabalhador para novas exigências da produção capitalista, incluindo a modelação de sua consciência para uma nova ideologia do capital” (MARKET, 2002 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 84).

O referido autor adota a abordagem de Market (2002) para analisar o conceito de competência, ou seja, um conceito integral e crítico de competências, baseado numa visão dialética de formação humana, relacionando as categorias de trabalho e comunicação, “com a visão da formação do sujeito em estruturas de trabalho que permitem a intervenção participativa de homens autônomos” (MARKET, 2002, p. 191 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 84).

### **1.3.2 Avançando no Debate: a nova relação homem e conhecimento**

Assim como Kuenzer (2000), defendemos que houve uma modificação nas formas de relação entre o homem e o conhecimento na atual fase de acumulação, com repercussões importantes para os processos de formação humana e, conseqüentemente, para a organização do trabalho pedagógico. A autora destaca que a mudança na natureza do trabalho cada vez mais abstrato e simplificado exige, para que se possa participar ativamente da vida social e produtiva, crescentemente perpassados pela ciência e pela tecnologia, aportes mais ampliados de conhecimentos e habilidades cognitivas superiores. Porém, defende a idéia de que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear:

(...) mesmo que a simplificação do trabalho não exija, para a maioria, aportes significativos de conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, a sobrevivência em tempos de

acumulação flexível, tanto na perspectiva do trabalho quanto da participação social e política, amplia as demandas por conhecimento, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da continuada (KUENZER, 2000, p. 138).

A emergência do modelo de competência que corresponde ao modelo toyotista de organização industrial, do trabalho e de gestão da produção exige, portanto, diferentes planos de qualificação e formação profissional. Mesmo nos processos que mantêm uma elevada divisão do trabalho, a partir da mediação da base microeletrônica, algum nível de escolaridade é necessário para garantir a preservação dos equipamentos e a competitividade, diferentemente do modelo de competências adotado no modelo taylorista/fordista, caracterizado como “(...) um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (KUENZER, 2002b, p. 03).

A mesma autora defende que as propostas que se propõem à formação de competências profissionais, equivocadamente, confundem processos amplamente pedagógicos e processos especificamente pedagógicos, além de desconsiderarem a natureza e a especificidade da educação. Afirma que é preciso partir do conceito de práxis, articulando os dois momentos: teoria e ação, que se constituem e se relacionam. A partir dessa diferenciação, é necessário compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola.

Em suas pesquisas envolvendo trabalhadores da indústria petroquímica, Kuenzer (2002b) pôde observar que ter êxito numa prova de conhecimentos, por exemplo, não é evidência de competência. Para eles, competência é definida como a posse do conhecimento teórico-prático da planta, capacidade de utilizar conhecimentos em ações práticas, deixando claro que a competência aparece na articulação teoria e prática. Os trabalhadores, mesmo sem o domínio do materialismo histórico, afirma Kuenzer (2002b), percebem a dimensão prática do conceito de competências – as relações que ocorrem em seu trabalho, entre teoria e prática

– apontando, ao mesmo tempo, sua articulação e as especificidades dessas dimensões. “Apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar”. (KUENZER, 2002b, p. 7).

A partir das constatações acima, Kuenzer (2002b) desenvolve o conceito de competência como práxis que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar em situações de risco e incerteza. O conceito de competência é definido como

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculado a idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002b, p. 8).

Essa forma de compreender a relação conhecimento e competências deixa claro que existe especificidade em cada dimensão, que “embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem”. Da mesma forma, afirma Kuenzer (2002b) que trabalho intelectual e atividade prática são dimensões relacionadas, mas não equivalentes.

Apesar de observamos uma tendência em defesa da elevação da qualificação manifestada pelo discurso dos mais diversos segmentos<sup>24</sup>, articulado à defesa da importância da universalização da educação básica como necessidade de respostas aos desafios colocados pelas novas formas de organização do trabalho, Kuenzer (1998) em estudos anteriores<sup>25</sup> já havia apontado que, paradoxalmente, o que se evidencia é

(...) a oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica existe para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre eles. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente

<sup>24</sup> Nos referimos aqui às agências internacionais, governo, instituições empresariais, entidades sindicais.

<sup>25</sup> As constatações são baseadas em pesquisas realizadas no ramo eletromecânico na região metropolitana de Curitiba e em alguns outros parques produtivos da região Sul que buscam estabelecer as mediações existentes entre o atual mundo do trabalho e as demandas educacionais. Ver: KUENZER, 1998.

de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados (KUENZER, 1998, p. 38).

Não há, portanto, correspondência entre a exigência de escolaridade e a exigência de domínio de conteúdo, a não ser de maneira indireta, conforme constata a autora. Apesar de o certificado servir como critério de seleção, a pesquisa mostrou que, nas indústrias que adotam um processo de trabalho mais moderno, embora os trabalhadores possuam o nível de escolaridade exigido para a função, os programas de qualidade desenvolvidos por tais indústrias esbarram em dificuldades relativas à comunicação oral ou escrita, à compreensão e ao uso do método científico, decorrentes em grande parte de uma relação inadequada com o conhecimento adquirido na escola (KUENZER, 1998).

Mostramos, portanto, que há, de fato, uma nova forma de relação entre homem e conhecimento e que os processos de formação estão longe de se articularem aos novos requisitos de qualificação que apontam para a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Do ponto de vista da pedagogia, “significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção” (KUENZER 2002b, p. 20).

Da mesma forma, fica evidente a contradição presente nos discursos oficiais e nas políticas educacionais que defendem uma formação com base em “múltiplas competências” para dar conta das exigências demandadas pelo mercado de trabalho e propõem cursos menos densos, flexibilizados e com carga horária reduzida.

Por considerarmos a educação como uma prática social, partimos neste capítulo para o entendimento de categorias que nos dão suporte para compreendermos como se estruturam os processos formativos e o trabalho pedagógico. Essa análise mostrou pontos relevantes quanto



a tais processos: primeiro, que os novos processos de formação e qualificação estão subordinados a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos postos pela atual fase de acumulação capitalista. Segundo, que a concepção produtivista e economicista que orienta tais propostas está adequada às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo, ao estabelecer uma vinculação entre educação e interesses de mercado. Terceiro, que está em andamento um conjunto de reformas para a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico.

Enfim, pudemos observar que as mudanças em curso preconizam uma elevação de patamares de qualificação geral dos trabalhadores para atender e adaptar-se a um mercado de trabalho flexibilizado e que a educação assume papel central nos discursos econômicos a partir da década de 1990, sendo que a flexibilidade, tomada como inexorável, é justificadora das reformas educacionais em implantação. É no terreno dessas ideologias que construiremos o nosso percurso na busca da compreensão das concepções e propostas que se colocam atualmente para a formação de professores e pedagogos, como veremos.

## **CAPÍTULO II**

### **AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E AS IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE PEDAGOGOS**

Neste capítulo tentamos reconstruir a história da formação de professores e pedagogos para entendermos as mudanças que se colocam nas políticas atuais, especialmente a partir de 1990, na era neoliberal, que de acordo com Kuenzer (1999), “inclui o novo modelo de formação de professores, respondendo às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro” (p.176).

Como vimos anteriormente, as atuais reformas educacionais emergem no bojo das transformações produtivas que atingem o mundo do trabalho e as relações sociais e produtivas, com repercussões para os processos de formação humana evidenciadas, especialmente, no momento em que “as propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001), cujo maior objetivo é adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico à nova ordem mundial, dentro de um quadro de redefinição do cenário econômico internacional.

## 2.1 As Políticas de Financiamento Internacional e as Reformas Educacionais

As políticas de financiamento internacional para a educação exigem reformas educativas que concebem a educação como mediação para o desenvolvimento econômico pela formação de capital humano. Como nos indica Torres:

As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A *relação custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais a partir das quais define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade. (1998, p. 138 - grifos no original).

A centralidade da educação para o desenvolvimento econômico passa a ser defendida. Desta vez, segundo Aguiar (1996), respaldada por estudos que apontam a baixa produtividade do sistema educacional brasileiro em termos de eficiência e eficácia.

Segundo Coraggio (1998), o Banco Mundial define:

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 pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos próprios da realidade educativa. (p. 102).

O autor explicita a perspectiva economicista, à qual necessariamente deverão estar atreladas as reformas educacionais. Esse processo iniciou ao final da década de 1970, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas) e a CEPAL (Comissão Econômica para a

América Latina e o Caribe), juntamente com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), procederam a uma estratégia de elaboração e implementação de um projeto neoliberal de educação para a América Latina e o Caribe.

Aguiar (1996) destaca que o referencial mais importante para compreender o papel da educação nesse cenário é o documento “*Transformación Productiva com Equidad*”, da CEPAL, de 1990, cujas orientações para a América Latina supõem a redefinição do Estado e propõem reformas do sistema educacional como estratégia principal para formar cidadãos produtivos e, certamente, para melhorar as estatísticas educacionais. Nesse documento, segundo Shiroma *et all*, os sistemas educativos deveriam passar a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva em curso e, portanto, requeridas pelo sistema produtivo, quais sejam: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (1992, p. 63).

Aguiar (1996) destaca ainda que outro marco referencial estabeleceu-se na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, na qual foi gerado o Plano Principal para a América Latina e o Caribe, sob a orientação da ONU. Os países participantes foram convocados pelo UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O propósito dessa Conferência foi o de estimular os países em desenvolvimento, com problemas na área educacional, a buscarem a solução conjunta para a crise.

A respeito disso, argumentam Shiroma *et all*,

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jontiem. Seus governantes comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (2002, p. 57).

Em 1992, a CEPAL publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, juntamente com a UNESCO. Segundo Shiroma *et all*, estavam esboçadas nesse documento

as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. (...) Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA, *et all.*, 2002, p. 63).

É importante destacar também o *Relatório Jacques Delours* como outro documento para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade (Shiroma *et all.*, 2002). Esse documento delineia o papel que a educação deve assumir no século XXI, recomendando, inclusive, a necessidade de ajustes nos sistemas educacionais frente às mudanças no mundo atual. Assinala três grandes *desafios*: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Nesse Relatório, segundo Shiroma *et all*,

A educação é apresentada como um “trunfo para a paz, liberdade e justiça social”, capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica” (2002, p. 66).

Esse novo conceito de educação é estabelecido no Relatório *Jacques Delours* a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Tais aprendizagens estão objetivadas na reforma brasileira em todas as diretrizes curriculares como princípios, assim colocados: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade. O referido Relatório prescreve ações para o ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação superior e formação de professores.

No Brasil, essa interferência na formulação das políticas educacionais concretizou-se numa Política de Educação Para Todos, proposta na qual se defende a educação como via de acesso aos “códigos de modernidade<sup>26</sup>” inscritos pelas agências multilaterais. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) constituiu-se num dos principais instrumentos de definição de política educacional no período dos então presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (Vieira, 1998). “Com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontiem e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA *et all.*, 2002, p. 62).

---

<sup>26</sup> De acordo com os documentos da CEPAL, *os códigos da modernidade* referem-se ao conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. SHIROMA *et all* destacam que “essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo” (2002, p. 64).

Registre-se que, no governo Fernando Henrique Cardoso, as orientações dos organismos multilaterais são incorporadas no documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, resultado do encontro realizado em 1995, reunindo vários ministérios (MEC, MTb, MCT/CNPq) e segmentos da sociedade civil (organizações de empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP). Para Shiroma (*et all*), “a apresentação deste documento deixa clara sua intenção: o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (2002, p. 78).

Diante do exposto, vimos que as citadas reformas deixam claro que o Estado está se distanciando, cada vez mais, do dever de garantir à população o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, ao empreender políticas educacionais patrocinadas pelos organismos multilaterais. A aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), em dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas pelo MEC e pelo governo brasileiro, segundo Freitas (1998).

A partir dessa rápida exposição, constatamos que é no contexto dessas orientações, centradas na lógica capitalista de mercado, que se inscrevem as reformas educativas em curso no Brasil, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário para: “a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a mesma lógica”. (WARDE e HADDAD, 1998).

De fato, isso nos leva a crer que para as reformas educativas neoliberais, “a educação constitui-se elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas

reformas no âmbito da escola e da educação básica” (FREITAS, 1988), como veremos a seguir.

## **2.2 A Formação de Professores no Brasil: breve histórico**

Ressaltamos que não pretendemos fazer uma descrição pormenorizada da história da formação de professores e pedagogos no Brasil<sup>27</sup> e nem uma narração linear de fatos, mas uma recuperação histórica que nos possibilite entender a complexa e contraditória trajetória das propostas de formação desses profissionais no Brasil. Nosso estudo será feito através da legislação educacional, visando reconstruir no plano legal as mudanças, os embates e as propostas de formação de professores e pedagogos no quadro das políticas educacionais governamentais, por meio da bibliografia produzida por autores que têm contribuído na reflexão e, muitas vezes, com proposições acerca de concepções e percursos curriculares para essa formação, no recorte histórico que compreende o período de 1930 até o momento mais recente.

Pimenta (1992), ao desenvolver um estudo sobre a formação de professores no Brasil entre 1930 e 1988, destaca as profundas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia. Assim, cresce consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora, que, segundo a autora “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência” (PIMENTA, 1992, p. 98).

Por meio da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Reforma Francisco Campos,



também em 1931, o governo toma iniciativas no sentido de responder às pressões advindas da ampliação da demanda. A Carta de 1934 vai ampliar as atribuições da União no campo da educação, à qual foi atribuída à competência de “traçar diretrizes da educação nacional”.

As reivindicações educacionais populares e questões polêmicas, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade e a co-educação, foram incorporadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932. Segundo Shiroma (*et all*):

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e seis educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas, apresentava idéias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. (2002, p. 23).

Esse manifesto, de divulgação do ideário escolanovista, preconiza uma série de mudanças e, segundo Brzezinski (1996), vai impulsionar a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas, ao propor a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Brzezinski destaca:

(...) a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no País (1996, p. 18).

Entre os decretos que constituíram a reforma Francisco Campos, o que instituía o regime universitário regulamentado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>28</sup>, criava a

<sup>27</sup> Vários autores já reconstruíram essa história. Ver BRZEZINKI (1996); PIMENTA (1992); SHIROMA *et all* (2002) entre outros.

<sup>28</sup> Tratamos aqui do ensino superior ofertado no país após a criação do regime universitário e dentro das normas do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Não desconsideramos as iniciativas empreendidas no início do século

Faculdade de Educação, Ciências e Letras, incluída como um dos principais institutos que compõem a Universidade, cujo objetivo foi o de promover a investigação e a formação de professores para o exercício no ensino secundário e normal.

Destaca Brzezinski (1996) que “apesar da insistente ênfase do ministro no caráter formador da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ele a instituiu, porém não a tornou obrigatória, talvez por isso ela não tenha sido instalada”. A autora evidencia ainda que “uma política de formação de professores ainda não se esboçara e já se apresentava uma política de admissão na carreira com a obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício da profissão” (BRZEZINSKI, 1996, p. 34).

Como evidenciado pela autora acima citada, a formação de professores do ensino normal e secundário elevou-se ao nível superior, como reivindicavam os pioneiros, no entanto, “apenas na letra da lei”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi regulamentada novamente apenas em 1939, passando a funcionar, um ano depois, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores (BRZEZINSKI, 1996)<sup>29</sup>.

Esclarece Chagas (1976)<sup>30</sup>:

Nos anos 30 surgiu a Faculdade de Filosofia – inicialmente de Educação – Ciências e Letras, com o duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico. Os primeiros seriam preparados em cursos de três anos e os últimos após mais um ano de “Didática”, configurando-se o que em 1959 chamávamos o “esquema 3 + 1”. Um esquema de certo modo contraditório, diga-se de passagem, se considerarmos que se exigia menos estudo precisamente dos bacharéis, “os poucos escolhidos” para construir a elite científica e cultural, como na época sublinhava Fernando de Azevedo. Por outro lado, visto

---

XIX, durante a permanência da Família Real; a criação da Universidade do Paraná em 1912 e apenas reconhecida oficialmente em 1946; a Universidade do Rio de Janeiro criada em 1921; e, a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927.

<sup>29</sup> A autora faz referência à estrutura adotada pela Universidade de São Paulo, tendo em vista que esta foi a primeira a adotar o regime universitário, prescrito pelo Decreto que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e lembra que a incorporação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dos cursos de educação, em 1939, se constituiu num “arranjo” para resolver a falta de alunos dessa Faculdade. Nessas circunstâncias foi criada a Seção de Pedagogia da USP. Ver a esse respeito BRZEZINSKI (1996).

<sup>30</sup> Essa citação é parte do texto da Indicação nº 67, que cria os Estudos Superiores de Educação, apresentado ao Conselho Federal de Educação, em setembro de 1975.

que o bacharelado só alcançava as áreas fundamentais do conhecimento, as licenciaturas de conteúdo também a elas se limitavam, sem alcançar ainda o magistério do ensino técnico. Finalmente, para o setor pedagógico, criaram-se os cursos de Didática e de Pedagogia, com os quais se iniciaram propriamente os estudos superiores de educação no Brasil (CHAGAS, 1976, p. 58 – grifos nossos).

Enquanto isso, a Escola Normal, que funcionava no Brasil desde o século XIX, continuava sem diretrizes, não obstante a Constituição de 1934 conter as idéias dos pioneiros, que proclamavam a organização de um sistema nacional de estrutura unificada, como dever do estado. Tais princípios foram adiados em consequência do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo, promulgando nova Carta em 1937. Somente em 1942 são regulamentadas, pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, algumas reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Dentre elas, destacam-se a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, regulamentadas, respectivamente, pelos Decretos-Lei 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, pelos quais o ensino primário e a preparação de professores para esse nível de ensino passaram a ser organizados por diretrizes e normas de caráter nacional. De acordo com Pimenta (1992, p. 99), a Lei Orgânica do Ensino Normal apresenta as seguintes finalidades:

- I – Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
- II – Habilitar administradores escolares destinados às escolas.
- III – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Segundo essa autora, a referida lei organizava a escola normal em dois ciclos, destinados à formação de regentes de ensino primário, em Escolas Normais Regionais, e destinados à formação de professores primários, em estabelecimentos denominados Escolas Normais, organizados em quatro e três anos, respectivamente.

Pimenta destaca ainda:

Além desses dois tipos de escolas, foi prevista ainda a criação dos “institutos de educação”, onde além dos cursos de formação, existiam o “jardim de infância” e o curso primário. Nos institutos eram também ministrados os cursos de especialização, destinados à preparação de professores para a educação pré-primária, ensino complementar e ensino supletivo, desenho, artes e música, além de diretores, orientadores e outros especialistas para as escolas primárias (1992, p. 99).

A situação da formação de professores para o ensino primário anterior a esse período é bem caracterizada por Chagas (1980): "até os anos 30, se abstrairmos a contribuição das 'Escolas Normais', professor era todo aquele que, por vocação ou necessidade, se dedicava a ensinar com ou sem preparo específico para tanto; e geralmente sem preparo" (p. 308). Segundo o mesmo autor, para suprir a falta ou escassez de docentes, nesse período, adotavam-se muitas vezes soluções de emergência como exames de suficiência, oferecendo certificados de licença para ensinar, realizados pelas Escolas Normais ou Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia indicados, respectivamente, pelos Conselhos Estaduais e pelo Conselho Federal de Educação, além de concessão de registros provisório e permanente (CHAGAS, 1980).

Com a chamada redemocratização do país, nova Constituição é promulgada em 1946, retomando grande parte dos dispositivos da Carta de 1934, especialmente o que diz respeito à incumbência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art.5º, inciso XV, alínea “d”). Em 1948 foi encaminhado à Câmara Federal um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. Após “um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira” (SHIROMA *et all.*, 2002), é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país.

No tocante à formação de professores, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pouco contribuiu, de acordo com Pimenta:

Manteve-se a preparação de professores regentes, nas chamadas “Escolas Normais Ginásiais” (que substituíram os cursos de primeiro ciclo) e as “Escolas Normais Colegiais”, que passaram

a encarregar-se da habilitação dos professores primários. Em ambos os casos, a duração de quatro e três anos, respectivamente, permaneceu inalterada. Por outro lado, os institutos de educação continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em escolas normais, “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (Parágrafo único, do art. 59) (1992, p. 102).

Enquanto isso, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que pelo Decreto-Lei 8.457/1945 passaram a denominar-se apenas Faculdades de Filosofia, cresciam desordenadamente, com instalações precárias e professores não habilitados. Assim caracteriza Brzezinski (1996):

(...) o percurso da Faculdade de Filosofia demonstrava que as condições de sua instalação e de seu desenvolvimento impediram o cumprimento desejável das finalidades de formação cultural e científica, do desenvolvimento de pesquisas e da preparação pedagógica dos professores da escola secundária. De um lado, faltava-lhe arcabouço teórico para desenvolver altos estudos e pesquisas. De outro, o afastamento dessa instituição dos reais problemas das escolas primária e média acabou por restringir o seu caráter profissionalizante em um simplificado treinamento de habilidades realizado na disciplina didática e prática de ensino (p.51).

Chagas (1980) destaca que não foi das mais significativas a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases no tocante ao problema de formação do magistério:

(...) Para a escola primária, conservou-se o esquema de 1946 com alguns ajustamentos à maior unificação do grau médio; e para este, teve-se a solução que vinha da década de 30 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - com as alterações, não muitas nem substanciais, trazidas para o ensino superior em geral. Em relação propriamente às licenciaturas, a novidade cifrava-se ao possível funcionamento do curso de Pedagogia nos institutos de educação. Não se chegou sequer a sistematizar o preparo dos 'orientadores de educação', apenas oficializando para tal efeito 'cursos especiais' surgidos nos anos 50. (CHAGAS, 1980, p.63).

Brzezinski (1996) ressalta que a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases, conciliava interesses dos liberais e dos proprietários de escolas e, em atendimento às pressões corporativas, foi oficializada a “leigalização” do magistério do ensino médio, prescrevendo como exigência para o exercício do magistério somente o registro de professores em órgão

competente. Oportunamente e por omissão, essa lei não continha essa exigência e alguns artigos “faziam concessões a professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio”. Segundo a autora, “o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e propugnava a permanência de leigos na escola” (p.53).

As reformas empreendidas pelos governos do regime militar são fortemente balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano. Sob a idéia do ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela política desenvolvimentista da ditadura e pela intensificação da internacionalização do capital, a educação é alçada à formação de “capital humano”. A legislação educacional, especialmente a Lei 5.540/68, que promoveu uma ampla reforma no ensino superior, e a Lei 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tem uma orientação geral consoante com a política de ajuste. Segundo Shiroma *et all*, “tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “*Carta de Punta del Este*” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e o AID (*Agency for International Development*)” (2002, p. 33).

Na Lei 5.692/71, o Curso Normal passou a ser uma Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau, enquanto que a preparação de diretores, por exemplo, circunscrevia-se ao âmbito da escola primária, que passa a exigir uma política de formação de quadros para o magistério, de acordo com o Artigo 29, da Lei 5.692, de 1971:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (art.29).

Procurando compatibilizar a situação de carência existente na formação de professores e a nova legislação (Lei 5.692/71), que objetivava a qualificação generalizada em cursos de licenciatura plena, foi definido um esquema de formação para os graus de ensino primário e médio, denominado de permanente; e dois outros de transitórios, os quais reuniam oito níveis de formação<sup>31</sup>.

Pimenta (1992) salienta que a Lei 5.692/71 deu “novo” aspecto formal aos cursos de formação de professores, “sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda parcial) à escola aprendam” (p.107). Após a promulgação da Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério, de acordo com Pimenta (1992):

- a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*;

---

<sup>31</sup> No primeiro esquema, o de caráter permanente, o professor de nível **A** com formação em Licenciatura plena obtida em cursos de graduação com duração de quatro anos letivos (art.30,c), poderia lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º graus; o de nível **B**, com formação em Licenciatura de 1.º grau obtida em curso de graduação com duração média de dois anos letivos, acrescida de um ano adicional de estudos específicos (art.30, par. 2), poderia lecionar até a 2ª série do 2.º grau; o de nível **C**, com formação em Licenciatura de 1.º grau (arts. 30, b), poderia lecionar até a 8ª série do 1.º grau; o de nível **D**, com formação específica de 2.º grau, obtida na duração média de quatro anos letivos ou de três anos com um ano adicional de estudos, que incluiriam, quando for o caso, formação pedagógica (art. 30, par. 1) poderia lecionar na 5ª e na 6ª séries do 1.º grau; e o de nível **E**, com formação específica de 2.º grau obtida na duração média de três anos letivos (arts.30, a), poderia lecionar até a 4ª série do 1.º grau. No segundo esquema (art.77,a, b, c), que é o primeiro transitório, o professor de nível C ainda poderia lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º grau; o de nível D, até a 8ª série do 1.º grau, e o de nível E, até a 6ª série igualmente do 1.º grau. E, no terceiro esquema, que é o segundo transitório, só era permitido onde e quando persistissem a falta de professores após a aplicação do segundo esquema, ou seja, o professor de nível F, com formação inespecífica de 2.º grau ou 1.º grau, com habilitação obtida em exames de suficiência, regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho (art. 77, par. único, c), poderia lecionar em todo o ensino de 1.º e 2.º graus; o de nível de nível G e H, com formação inespecífica de 1.º grau com estudos específicos realizados em cursos intensivos (art. 77, par. único, a) e formação inespecífica de 1.º grau, completa ou incompleta, com habilitação obtida em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação (art. 77, par. único, b), poderiam lecionar até a 5ª série de 1.º grau. Ver a respeito: BREJON, 1973.

- d) a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretada como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;
- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério;
- h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- i) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos. (PIMENTA, 1992, p. 108).

Além disso, para a formação de novos professores, visando atender às exigências expressas na Lei 5.692, abriu-se a possibilidade de se criarem faculdades, centros, institutos de educação e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados com autorização e reconhecimento na forma da lei, de preferência nas comunidades menores (Parágrafo único do art.31), além da legislação permitir a qualificação e atualização de professores já em exercício, tendo em vista que as universidades e demais instituições que mantinham cursos de graduação plena não conseguiam atender à demanda de formação.

O Parecer 252/1969 e a Resolução nº 02/69 vão definir a dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação, atendendo ao que é estipulado pelo Art. 30 da Lei 5.540/68, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais e técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (BRZEZINSKI, 1996).



A formação dos especialistas - administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores e demais especialistas da educação - de acordo com a Lei 5.692/71, "será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação" (art.33). O curso de Pedagogia incorporou essa determinação em sua organização curricular, expressa no art. 23 da Lei 5.540/68.

Registre-se que a partir do Parecer 867/72, do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia também passa a assumir a formação de professores para o magistério primário<sup>32</sup>. Outras regulamentações foram propostas por Valnir Chagas, com o objetivo de reestruturar os cursos superiores de Formação do Magistério no Brasil, através das indicações do Conselho Federal 67/75<sup>33</sup>, 68/75, 70/76 e 71/76, as quais não foram homologadas pelo então Ministro da Educação. Esse conjunto de Indicações que se referem à formação de recursos humanos para a área da educação previa, entre outras coisas, a formação do professor primário para o nível superior em uma Licenciatura a ser criada, e não mais em nível de 2º Grau. Em relação aos especialistas, previa-se que essa formação seria acrescentada aos cursos de licenciatura e, havendo condições, explicita a Indicação 70/76, tal formação deveria ser feita em cursos de mestrado e doutorado, portanto, na pós-graduação.

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro passa por uma profunda mudança, como observamos anteriormente. São iniciadas reformas educacionais para todos os níveis e modalidades de educação e ensino que se coadunam ao processo de reestruturação

---

<sup>32</sup> A Universidade Federal de Goiás, em 1979, foi a primeira universidade a criar a habilitação destinada à formação de professores para as séries iniciais, a título experimental, com aprovação do antigo Conselho Federal de Educação.

<sup>33</sup> Essa Indicação estabelecia que os "Estudos Superiores de Educação" compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinados ao preparo: a) de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização; b) de professores para educação especial; c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau; d) de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral (CHAGAS, 1976, p. 75).

produtiva em andamento com vistas à formação do cidadão produtivo, como exigem os organismos multilaterais.

Com relação à formação de professores, no documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, publicado no ano de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, destacam-se as seguintes recomendações:

1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de Pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de Pedagogia);
5. descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (SHIROMA, *et all.*, 2002, p. 80-81).

Ao analisarmos as recomendações apresentadas nesse documento identificamos propostas de mudanças no campo da formação de professores que serão incorporadas, um ano depois, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), entre elas: a possibilidade de formação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica; a elaboração de diretrizes curriculares para a graduação, que definam as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos professores da educação, a criação dos Institutos Superiores de Educação, instituição específica para a formação de

professores de educação infantil e 1ª a 4ª séries, e a formação dos especialistas nos cursos de Pedagogia, entre outros.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores para a educação básica é assim definida:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art.62, da LDBEN 9394/96).

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional, conforme o artigo 64.

Consta ainda na atual LDBEN, no Art. 87, das disposições transitórias, a meta<sup>34</sup> de formação de professores da educação básica em nível superior, já que o parágrafo quarto desse artigo, que determinava a necessidade de formação em nível superior, foi revogado recentemente pelo Ministro da Educação (30/07/2003)<sup>35</sup>.

Nestes mais de oito anos de vigência da atual LDBEN, um conjunto de políticas governamentais para a formação de professores vem sendo proposto, sem chegar a resultados

---

<sup>34</sup> Ao ser promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, foi criada a polêmica sobre a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Visando ao cumprimento das determinações da Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), no período que compreende a “Década da Educação” que iniciou um ano após a promulgação da nova lei e se encerra em dezembro de 2007, o país deveria capacitar 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, que já atuam nas redes municipais e estaduais e não cursaram o nível superior completo, conforme especificações da Lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, parágrafo 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

<sup>35</sup> Em reportagem na Folha de São Paulo, do dia 30 de julho de 2003, o Ministro da Educação Cristóvam Buarque diz que a medida foi necessária para acabar com a angústia de quase 800 mil professores que ainda não haviam conseguido acesso a um curso de graduação.

conclusivos. No entanto, tais políticas mostram-se muito coerentes com as orientações dos organismos multilaterais, conforme destaca o relatório da ANFOPE (2004):

- a promulgação da Resolução CNE 02/97, que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação Básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais, como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- a *regulamentação* do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam este curso;
- as determinações do Parecer CNE 133/2001, que impedem a criação de cursos de Pedagogia nas IES não-universitárias;
- a regulamentação dos cursos seqüenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo ao que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade; SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadas para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação a Distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar a formação inicial e continuada (Documento Final. XII Encontro Nacional. ANFOPE, 2004, p. 9).

Enfim, o tema “Formação de Professores para a Educação Básica” vem sendo amplamente discutido, desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidenciado pelos vários documentos e atos normativos produzidos no âmbito de

Conselho Nacional de Educação<sup>36</sup>. Apesar disso, ainda não temos a definição do que, de fato, irá regulamentar a organização da formação de professores para a educação básica<sup>37</sup>.

### 2.2.1 Os Institutos Superiores de Educação

Ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação<sup>38</sup>, o governo institucionaliza um novo modelo de formação de professores para a educação básica, dentro de uma agenda neoliberal que objetiva a redução substantiva da presença do Estado e do setor público na vida

---

<sup>36</sup> Resolução CNE/CP 02/97, de 26 de junho de 1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional; Resolução CNE/CP 01/99, de 30 setembro de 1999 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “H”, da Lei de 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95; Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências; Decreto 3.554/00 – Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

<sup>37</sup> Foi criada uma comissão pela Portaria CNE/CP 4, de 25/08/2003, modificada pelas Portarias CNE/CP 9/2002 e 4/2003, constituída pelos conselheiros: Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó de Mello e Sylvia Figueiredo Gouvêa, pela Câmara da Educação Básica e, Arthur Roquete de Macedo, Efrém de Aguiar Maranhão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Tereza Roserley Neubauer da Silva pela Câmara de Educação Superior com o objetivo de consolidar numa só resolução as medidas apresentadas nos documentos anteriores. Esta resolução deverá apresentar definições para questões operacionais e de transição para a formação de professores da educação básica.

<sup>38</sup> O Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, no seu artigo 8º cria uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação. A Resolução CNE nº 1/99 dispõe sobre os institutos superiores de educação (ISE), de caráter profissional que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica que incluem os seguintes cursos e programas: o curso normal superior (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental); licenciatura (5ª a 8ª séries do ensino fundamental e educação média); formação continuada; programas especiais de formação pedagógica; formação pós-graduada. Essa Resolução determina ainda que os ISE terão projeto institucional próprio de formação de professores e contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituídas, com corpo docente próprio, “apto a ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam”. Estabelece ainda um prazo de quatro anos, para que as IES se adaptem ao que dispõe esta norma.

social e não comporta investimentos necessários às universidades públicas para a manutenção de seus cursos de formação de professores<sup>39</sup>.

Defendendo a criação de espaços próprios para a formação de professores Mello (1994) destaca que, “a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente nas Universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimento das áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar tais conteúdos às crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar” (p.5). Argumenta ainda que os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional longínquo da educação básica o que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Antes mesmo da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a autora defendia:

O MEC, certamente, investe no perfil de professores que a reforma necessita. Neste sentido, as agências formadoras existentes que quiserem ou puderem dar respostas eficazes, deverão se reestruturar dentro das exigências propostas por este órgão. (...) Caso isso não seja possível será preciso inventar outras instituições que possam abrigar projetos pedagógicos condizentes com as necessidades qualitativas e quantitativas de formação de docentes para a educação básica. (MELLO, 1994, p. 4 - grifos nossos).

A mesma autora acrescenta que "é vital que isso aconteça, sob a pena de comprometermos pelas próximas décadas a implementação da reforma da educação básica" (*Id. Ibid.*, p. 4). Da mesma forma, ao tratar das diretrizes pedagógicas, Mello (1994) afirma que a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá que corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientarão a reforma da educação básica. A educação inicial de professores deve ter, de seu ponto de vista, como principal referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica, além de ser referenciada na

---

<sup>39</sup> O Estado do Paraná, ao assumir essa proposta, com a criação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, através da Universidade Eletrônica do Paraná, inicia um programa para legitimar uma política que segue as exigências dos organismos internacionais, recebendo, inclusive, recursos para sua implantação. Ver: UEPG. Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Ponta Grossa, 2000.

constituição de competências a serem constituídas na educação básica. Acrescenta ainda que “os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto aqueles que propiciem ou facilitem a constituição de um perfil de profissional adequado para essa tarefa” (*Id.Ibid.*, p. 9).

Segundo Freitas (1999), ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer 115/99 da Câmara do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação<sup>40</sup>, evidencia-se a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais. Tal Parecer estabelece que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico profissional.

Freitas (1999) aponta algumas proposições dessa nova forma de organização do Ensino Superior para a formação dos profissionais da educação:

- a possibilidade de redução de carga horária, através do aproveitamento, em nível superior, de estudos realizados em nível anterior de escolaridade;
- a exigência de qualificação do corpo docente de 10% de mestres e doutores contra a exigência de 30% nas universidades;
- a adoção de diretrizes curriculares para a elaboração dos currículos tomando por base as diretrizes para a educação básica, ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação, que toma como princípios orientadores os conhecimentos científicos da área de formação (FREITAS, 1999).

De acordo com o relatório da ANFOPE (2000), com a criação dos Institutos Superiores de Educação fica evidente a intenção de marginalizar e desarticular as Faculdades e Centros de Educação como instituições formadoras de educadores, que se constituíram historicamente como centros formadores de professores, produtores de conhecimento, geradores de novas idéias e da crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas

---

<sup>40</sup> O referido parecer diz que as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas aos institutos superiores de educação e que fica a critério das universidades, com base no princípio de sua autonomia, organizar ou não esses institutos.

moldadas pelas diferentes reformas educacionais. Os documentos da ANFOPE alertam para os problemas que essas políticas podem trazer à formação de professores em nosso país, por entender que as propostas mantêm as fragmentações, reduzindo o professor a um “prático” com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram tais problemas. (Documento Final. X Encontro Nacional. ANFOPE, 2000, p. 18).

Ainda, de acordo com a ANFOPE (2000), a criação de instituições e novos cursos específicos para a formação de professores, é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências internacionais, para o que seria, segundo a Associação, a segunda etapa da reforma educacional, que é a reforma no campo da formação de professores em cumprimento a dois objetivos básicos:

- adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;
- separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de Pedagogia, transformando-o exclusivamente em bacharelado – um curso de excelência para formar exclusivamente profissionais da educação qualificados no campo da produção do conhecimento e/ou atuação em outros espaços profissionais. (Documento Final. X Encontro Nacional. ANFOPE, 2000, p. 18).

Outras constatações feitas pela ANFOPE destacam que o conjunto de reformas que incidem sobre a formação de professores, por estarem atreladas às orientações das políticas do Banco Mundial para a educação básica, preconizam o enxugamento de recursos para a educação, que serão focalizados especialmente para projetos que se adequem aos princípios da reforma em curso: intensiva massificação e caráter de capacitação pedagógica com o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo na formação de professores; conseqüente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras; adoção de diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a



educação básica e educação infantil, e não em diretrizes curriculares que explicitem o currículo dos cursos de formação com espaços de análise da educação como disciplina, seus campos e métodos de estudo e seu *status* epistemológico (Documento Final. X Encontro Nacional. ANFOPE, 2000, p. 19).

Em síntese, as propostas que se apresentam, segundo a ANFOPE (2000), adotam uma “taxionomia das competências”, útil para o cumprimento de mais uma exigência dos organismos internacionais da certificação de docentes por competência, vinculada a processos avaliativos do desempenho dos professores<sup>41</sup>.

Originário dos *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*, da França<sup>42</sup>, a importação desse modelo de proposta de formação de professores, que Silva (1999, p. 99) qualifica como fruto de uma mentalidade colonialista assumida pelo governo brasileiro, tem outras implicações. Segundo Kuenzer (1999) descaracteriza o profissional da educação como intelectual, reduzindo-o a uma dimensão tarefaira de ‘saber fazer’, negando a sua identidade como cientista e pesquisador, da mesma forma que nega o estatuto epistemológico da área da educação, constituída historicamente como ciência. A autora conclui que as políticas de formação apontam para a construção da identidade de um “professor sobranter”:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde a demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada do Ensino Médio (KUENZER, 1999, p. 181).

---

<sup>41</sup> Processos avaliativos que, divulgados pelo MEC, foram sustados temporariamente. Objetivam avaliar os professores de 1ª a 4ª através de um Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica, propondo, inclusive, uma gratificação mensal como recompensa aos professores aprovados. O MEC propõe que tal exame seja estendido para todos os formandos em licenciaturas como condição para obtenção do diploma (Estado de São Paulo, 16/07/03). Conclui-se que para receber o certificado de “qualidade diferenciada” do Estado Brasileiro, mencionado na reportagem, os programas de formação continuada e inicial terão que se adequar, necessariamente, às novas diretrizes de formação de professores, tal como vem acontecendo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que de documento norteador passam a ser obrigatórios.

A afirmação acima pode ser facilmente confirmada com uma atenta análise dos documentos do MEC que orientam não só as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, mas de forma geral todos os cursos de Graduação<sup>43</sup>, identificados no perfil desejado do formando, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, nos conteúdos obrigatórios e na duração dos cursos.

Diante do exposto, concluímos que, em nome da racionalização econômica, coloca-se como horizonte o aligeiramento, pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação já abordadas. O Curso Normal Superior, a ser ofertado nos Institutos Superiores de Educação, caracteriza-se principalmente por um percurso curricular menos denso, mais específico, mais prático e de menor duração. Essas medidas de adequação dos cursos de formação às orientações dos organismos internacionais buscam, em curto prazo, resultados no que diz respeito ao número de certificações, notadamente, sem considerar a qualidade na formação.

### **2.3 O Curso de Pedagogia no Brasil: perspectivas legais**

A situação de indefinição que marcou a história do curso de Pedagogia é por demais conhecida, sendo proposta, inclusive, em alguns momentos, a sua extinção. Muitos autores já

---

<sup>42</sup> MELLO (1999, p. 18) chega a sugerir um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências a exemplo do que ocorre nos IUFM (*Instituts Universitaires de Formation de Maitres*) franceses.

<sup>43</sup> Ver Portaria 04/98, a qual, ao estabelecer orientações para a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, define, entre outras coisas, que os percursos curriculares devem ser mais curtos e flexibilizados, com a ênfase na formação de competências profissionais.

trataram dessa questão<sup>44</sup>. No entanto, o debate foi reanimado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

As maiores discussões têm emergido juntamente com as regulamentações desse curso. Não obstante a grande produção de dissertações e teses que tratam do tema, questões recorrentes como as que tratam do objeto de estudo e da identidade do curso de Pedagogia, de forma explícita e latente, percorrem todo o histórico do curso. Para tentar compreender essas controvérsias, apresentaremos um breve histórico desde a constituição do curso de Pedagogia no Brasil.

O Curso de Pedagogia foi regulamentado, inicialmente, pelo Decreto Lei nº 1.190, de 04/04/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, determinou os currículos básicos para os cursos superiores no Brasil e baixou, para o Curso de Pedagogia, o currículo pleno. Esse modelo ficou conhecido como "Esquema 3 + 1": aos três anos de bacharelado acrescentava-se um ano de estudos didáticos para obtenção do diploma de licenciado<sup>45</sup>. Para a Pedagogia, havia, portanto, a possibilidade de concluir um bacharelado com três anos de duração (habilitando o aluno a assumir o cargo de Técnico da Educação), ou então, com quatro anos de duração, uma licenciatura (habilitando o aluno para o exercício do Magistério nos Cursos Normais). O curso de Pedagogia teria por função formar o quadro técnico-administrativo e professores para a Escola Normal. Segundo Chagas:

O esquema de cursos que se planejou era idêntico para todas as áreas de conhecimento: três anos de estudos relacionados com a área escolhida, sem qualquer endereço pedagógico, levando ao título de *bacharel*, seguindo-se um ano de 'Didática', sem disciplinas de conteúdo, para formação do professor: isto é, do *licenciado*. Paradoxalmente, e sem dúvida muito por simetria, isto se aplicava também ao curso de Pedagogia, que no fundo era uma ampliação do

---

<sup>44</sup> Para citar alguns autores: com respeito à identidade do curso de Pedagogia (BISSOLI da SILVA, 1999), suas funções (BRZEZINSKI, 1996 e BISSOLI da SILVA, 1999), natureza e especificidade (PIMENTA, 1998, 2000, LIBÂNEO, 1998, 2000).

<sup>45</sup> Faziam parte do curso de didática as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

ano de Didática. Variava, entretanto, o âmbito abrangido pelos vários cursos. (CHAGAS, 1980, p. 51).

Valnir Chagas<sup>46</sup> escreve ainda que para todos os cursos prescrevia-se um treinamento prático em 'Colégio de Aplicação', a ser criado obrigatoriamente em todas as Faculdades de Filosofia. Daí por diante, praticamente nada mudou até 1962 (CHAGAS, 1980).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61), é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer 251/62, que baixava um "currículo mínimo" para o curso de Pedagogia<sup>47</sup>. Esse parecer, também de autoria do professor Valnir Chagas, buscava apresentar um equilíbrio entre as duas posições opostas: o Bacharel (Especialista em Educação) e o Licenciado (Professor da Escola Normal). Surge em meio a um grande debate a respeito do curso. Havia os que defendiam a extinção do Curso de Pedagogia por achá-lo desprovido de conteúdo próprio, e defendiam que todos os professores, inclusive os dos cursos primários, deveriam ser formados em nível superior. Consideravam que a formação do técnico em educação deveria ser feita na pós-graduação.

Chagas explicita o reconhecimento das controvérsias que envolviam este curso, ao relatar este parecer:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis *post-secundários*, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do

<sup>46</sup> Valnir Chagas, conselheiro do C.F.E. durante 18 anos, foi o autor do Parecer 251/62 e do Parecer 252/69.

<sup>47</sup> Esse currículo refere-se ao bacharelado: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar, além de duas disciplinas a serem escolhidas pelas instituições. Foram apresentadas como sugestões biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional).

pedagoga, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Parecer 251/62, p.98).

Destaca-se o caráter provisório de tal medida e a intenção do legislador em propor a elevação gradual da formação de professores. No entanto, a formação do bacharel e do licenciado no curso de Pedagogia é mantida, sendo instituído o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método, tal como Chagas esclarece:

(...) Em 1962, ao primitivo plano de dois 'cursos' superpostos - Bacharel de três anos e Didática de um - sucedeu a estrutura em que já não se devia 'separar o *como* ensinar do *que* ensinar', consoante observávamos ao justificar a nova solução. 'A licenciatura', acrescentávamos, 'é um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no esquema 3 + 1. (CHAGAS, 1980, p. 66).

Embora permanecesse a separação entre bacharelado e licenciatura, Chagas insistia em que não haveria ruptura entre conteúdo e método na estrutura curricular, como acontecia no modelo anterior. Acrescentava, ainda, que o tempo e o esforço utilizados para a formação pedagógica no bacharelado deveriam ser empregados para intensificar as respectivas especialidades, enquanto que na licenciatura o Parecer 292/1962 tornava obrigatória a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado a ser desenvolvido “na situação real de escolas da comunidade, em substituição ao artificialismo de uma ou duas lições que a cada aluno-mestre era dado ministrar, quando ministrava, nas próprias classes universitárias ou nas 'vitrines pedagógicas' dos Colégios de Aplicação" (*Id. Ibid.*).

No contexto das reformas dos currículos mínimos dos cursos de graduação instituídas pela Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer 252/69 e a Resolução 02/69, de autoria de Valnir Chagas, que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia é regulamentado novamente, explicitando o parecer anterior e avançando na diversificação e

especialização em termos de habilitações<sup>48</sup>. Para Chagas, também redator do anteprojeto da Lei 5.692/71, "este parecer reúne todas as tendências esboçadas a partir de 1962, numa proposta de um novo curso de Pedagogia", e representa "um avanço inegável sobre o de 1962, na qual por sua vez se fez uma primeira e tímida revisão do esquema surgido nos anos 30" (CHAGAS, 1980, p. 71-333). O autor defende a necessidade da formação do especialista passar por uma séria mudança de concepção e de estrutura, a fim de se ajustar ao novo profissional que se exigia:

Com esta observação, não mais nos referimos ao preparo, em artificial associação com os dos especialistas, de professores para os anos iniciais da escolarização, para o magistério pedagógico de 2º grau e para a educação especial; é tema que acabamos de focalizar separadamente. Referimo-nos em particular à formação dos próprios especialistas, como objetivo principal de um 'Curso de Pedagogia' aberto a adolescentes sem qualquer experiência possível e estruturado na base de habilitações ainda irreais na maioria dos casos. O resultado é o seu notório e crescente esvaziamento, confirmado pelas estatísticas anuais dos concursos vestibulares (CHAGAS, 1980, p. 333).

Diante disso, o Conselho Federal de Educação propôs a formação "do especialista no professor", não admitindo candidatos sem formação de magistério<sup>49</sup>. As Habilitações são criadas no atendimento ao Artigo 30 da Lei 5.540/68, o qual estabelece que "a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como para o preparo de especialistas destinado aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

---

<sup>48</sup> Segundo BREJON (1973), são previstas oito habilitações específicas, mas outras doze também poderiam ser ministradas, além de outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior, que são as seguintes: Orientação Educacional; Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau; Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau; Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau; Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Estatística Aplicada à Educação, Legislação de Ensino, Orientação Vocacional, Currículos e Programas.

<sup>49</sup> Essa medida reflete a concepção defendida pelo próprio legislador que justifica sua opção citando Anísio Teixeira: "(...) a carreira do educador compreenderá na base o professor que, ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores; em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos; ou

Esse novo Parecer institui o formato dos Cursos de Pedagogia com um Núcleo Comum de conhecimentos pedagógicos constituídos por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área<sup>50</sup> e uma parte diversificada responsável pela formação dos especialistas, correspondendo às especialidades previstas no artigo citado acima<sup>51</sup>.

A Pedagogia poderia ser ministrada em duração curta ou plena e o seu currículo passa a ser estruturado segundo a idéia de polivalência<sup>52</sup>, com habilitações específicas. A carga horária definida pelo Parecer 252/69 e Resolução do CFE 02/69 é de 1100 horas para Licenciatura Curta<sup>53</sup>, com a possibilidade de cursar as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, e atuação somente no primeiro grau; e de 2200 horas para Licenciatura Plena, habilitando para o ensino das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais e para o exercício das habilitações, incluindo a Administração Escolar, e atuação no primeiro e segundo graus.

---

em administrador escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações em que se divide o seu mister de educar". (TEIXEIRA, 1968 *apud* CHAGAS, 1980, p. 313).

<sup>50</sup> A Base Comum de conhecimentos pedagógicos compreendia as seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

<sup>51</sup> A Parte Diversificada para a formação do especialista para a Habilitação **Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais** compreendia: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau, Metodologia do Ensino de 1.º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio). Para a Habilitação **Orientação Educacional** compreendia: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau, Princípios e Métodos da Orientação Educacional e Medidas Educacionais. Para a Habilitação **Administração Escolar** compreendia: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau, Princípios e Métodos da Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação. Para a Habilitação **Supervisão Educacional**: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos da Supervisão Educacional e Currículos e Programas. E, finalmente, para a Habilitação em **Inspeção Escolar**: Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos da Inspeção Escolar, Legislação do Ensino.

<sup>52</sup> A polivalência é definida pelo legislador como uma categoria ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, referindo-se tanto à formação do educador quanto ao exercício do seu magistério, cujo objetivo é à organização de cursos ou ciclos de formação que abranjam amplos setores do conhecimento para que esse professor "circule facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da atividade à área de estudo ou desta à disciplina", bem ao modo da Lei 5.692/71. Esta proposta delinea três tipos de professores quanto à amplitude de campo abrangido no seu magistério: professor de habilitação básica, professor de habilitação específica e professor de habilitação básica e específica. Destaca Chagas que "os tipos de professores agora necessários têm de refletir o currículo que lhes cabe desenvolver como o ensino de 1º e 2º graus" (CHAGAS, 1980).

<sup>53</sup> A Lei da Reforma Universitária - Lei 5.540/68, no seu artigo 23, par. 1º, determinou a organização de cursos profissionais de curta duração, "destinadas a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

O curso de Pedagogia passou a formar apenas licenciados e não mais bacharéis, sob o argumento de que os formandos seriam sempre diplomados para as disciplinas pedagógicas. Obrigava também a comprovação de experiência de magistério para os candidatos às habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, especificada no Parecer do CFE 867/72, que estabelece uma experiência não inferior a um ano letivo no magistério para cursar a Habilitação em Orientação Educacional e um semestre para as outras habilitações.

Esse parecer aboliu a distinção bacharel e licenciado para o curso de Pedagogia e instituiu a Didática como matéria obrigatória do curso. Apesar de não ter sido criada uma habilitação própria, a Pedagogia também passa a assumir a formação de professores para o magistério primário, apenas com a exigência de cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado.

Além disso, passou-se a permitir aos portadores de outros diplomas de licenciatura que pudessem obter o diploma de Pedagogia, ao complementar sua formação com uma carga horária mínima de 1100 horas de curso. Apenas para a habilitação em Planejamento Educacional seria exigida a formação em nível de pós-graduação.

Brzezinski (1996) lembra que “o ideário de Valnir Chagas sustentou as bases da política de formação e exercício profissional do Magistério, durante o regime militar” (p.76). Esse ideário, fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas, fragmentando as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, para atender às exigências que o setor produtivo do sistema capitalista originou.

Como apontamos anteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e a definição de que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional



para a educação básica deverá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino - garantida nessa formação a base comum nacional, conforme o artigo 64 - foi reacendida a polêmica, uma vez que os preceitos legais estabeleciam a condição de um Bacharelado Profissionalizante para esse curso. Tal situação agravou-se com a divulgação do Parecer nº 970/1999, da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, retirando do curso de Pedagogia a competência para formar professores. Este Parecer deu substrato para o Decreto 3.276/99, que determinava a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental atribuição exclusiva do Curso Normal Superior, criado em Institutos Superiores de Educação<sup>54</sup>. Tal decreto retiraria definitivamente a formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do âmbito dos cursos de Pedagogia. No entanto, com seu texto reformulado pelo Decreto 3.554/00, ficou estabelecido que preferencialmente essa formação deve ser feita no Curso Normal Superior, sendo mantida, portanto, a possibilidade de ofertar a Pedagogia como licenciatura, formando também o professor<sup>55</sup>.

No ano de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia<sup>56</sup> tornou pública sua Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração das diretrizes dos cursos de licenciaturas divulgou o “Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Essa Comissão adota a concepção defendida pela ANFOPE, tendo a docência

---

<sup>54</sup> O artigo 3º, parágrafo 2º do mencionado decreto estabelece “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

<sup>55</sup> SHIROMA *et all.* (2002) lançam a hipótese de que a edição do Decreto 3.276/99, pelo governo federal, responde à necessidade de cumprir os compromissos assumidos pelo Brasil em Jontiem. Segundo as autoras, “passados dez anos, o MEC precisava avaliar o andamento de sua política e apresentar a ‘lição de casa’ às agências internacionais com as quais está comprometido” (p.103).

<sup>56</sup> A primeira Comissão foi designada pela Portaria SESu/MEC n.146, de março de 1998, para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia; para a elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, esse órgão designou um Grupo de Trabalho, através da Portaria n. 808, de junho de 1999.

como base de formação do pedagogo<sup>57</sup>. A proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia define várias áreas de atuação profissional, como a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, podendo atuar, ainda na organização de sistemas, unidades, projetos de experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional.

O referido documento define o perfil comum do pedagogo como: “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”.(Texto final. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 06/05/99).

No período de 2000 a 2002, foi nomeada uma nova Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, a qual, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, apresenta o “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Cursos de Pedagogia”, que distingue duas modalidades específicas de docência: para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional. Da mesma forma, mantém para o curso de Pedagogia a formação com base na docência, conseqüentemente dentro de uma licenciatura.

Acrescente-se o fato de que o MEC divulgou o documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 01/2002) e instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de

---

<sup>57</sup> A comissão desencadeou um amplo processo de discussão em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área, além da ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES e Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia.

professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2002)<sup>58</sup>, exigindo a sua aplicação imediata nos cursos de licenciaturas e Pedagogia. Essas resoluções definem uma concepção de formação e uma organização curricular que enfatiza a lógica das competências e a formação reflexiva de professores, assim como privilegia uma formação mais articulada à prática, questões que serão analisadas no próximo capítulo deste estudo.

Em agosto de 2003, o Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão<sup>59</sup> (Portaria CNE/CP nº 4)<sup>60</sup> com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99<sup>61</sup>. É divulgado pelo CNE o documento conhecido como Minuta de Resolução 2004, estabelecendo para a formação no curso de Pedagogia: Licenciatura para o magistério da educação infantil; Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e o Bacharelado em Pedagogia para formar profissionais da educação, formação essa compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional estabelecidas no artigo 64 da Lei 9.394/96.

Outras formulações foram divulgadas na tentativa de contribuir para o processo de discussão sobre o direcionamento a ser dado ao curso de Pedagogia. As diretrizes para o curso de Pedagogia produzidas pelo FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), em 2004, estabelece que:

O curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos

---

<sup>58</sup> É importante destacar que tais Resoluções estão sendo revistas através de uma minuta de Resolução de março de 2004, em estudo pelo CNE.

<sup>59</sup> Essa comissão ficou assim constituída: Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó de Mello e Sylvia Figueiredo Gouvêa, pela Câmara da Educação Básica; e Arthur Roquete de Macedo, Éfrem de Aguiar Maranhão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Tereza Roserley Neubauer da Silva, pela Câmara da Educação Superior.

<sup>60</sup> Essa Portaria foi modificada pelas Portarias CNE/CP 9/2002 e 4/2003.

<sup>61</sup> Tais resoluções dispõem, respectivamente, sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.

processos educativos escolares e não-escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (FORUMDIR, 2004).

Esse documento propõe uma formação integrada para as áreas descritas acima, especificando a unidade entre licenciatura e bacharelado e superando as habilitações fragmentadas por meio de uma concepção de gestão educacional entendida “como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação” (FORUMDIR, 2004). Comparativamente ao texto produzido pela ANFOPE em 1999, este documento não faz referência à atuação do pedagogo em áreas emergentes no campo educacional.

Recentemente foi divulgado o Projeto de Resolução do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, estabelecendo para esse curso a formação de docentes para a educação básica em Licenciatura em Pedagogia para o Magistério da Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a formação do Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica<sup>62</sup>.

Frente às perspectivas apresentadas, resta-nos acrescentar algumas inquietações acerca da concepção de curso e organização curricular que serão propostos para a formação do pedagogo com possibilidades de ser docente e gestor e atuar em processos escolares e não-escolares. Por um lado, nos questionamos: como organizar um currículo que não fragmente essa formação, que seja capaz de articular a formação geral e específica? Quais são os fundamentos/subsídios teóricos que possibilitarão a atuação desse profissional em espaços

---

<sup>62</sup> Esse projeto de Resolução foi divulgado pelo MEC em 10/03/2005, estabelecendo um prazo até o dia 17 de abril de 2005 para que as entidades se pronunciassem a respeito.

não-escolares? Será proposto um único percurso curricular, retomando o inchaço tão criticado nesse curso? Será mantida a proposta que dicotomiza a formação do licenciado e do bacharel em Pedagogia? Por outro, a indagação é esta: qual é a perspectiva de mudança das condições reais de atuação do pedagogo tanto na escola como fora dela?

### **2.3.1 O Movimento dos Educadores e sua luta pela formação de professores e pedagogos**

Na década de 1980, surge o Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Educadores reunidos em diversos encontros passaram a questionar o caráter técnico da educação. Foram realizados, entre outros, a I Conferência Brasileira de Educação (1980), Seminário Didática em Questão (1982), Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1983)<sup>63</sup>. Este último, realizado em Belo Horizonte, deu origem ao CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), sendo transformado, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Para se contrapor à concepção do pedagogo como generalista, que não contemplava a docência na sua formação, e a dicotomia expressa pela separação do curso de Pedagogia em Habilitações e entre formação de pedagogos e dos demais licenciados, constrói-se, no interior desse Movimento, princípios gerais que alicerçam até hoje a ANFOPE, entre eles a docência como a base de identidade profissional de todo educador; a indissociabilidade entre a teoria e

---

<sup>63</sup> Esse encontro originou o texto que ficou conhecido como Documento de Belo Horizonte. Segundo Bertha de Borja Reis do Valle (1999, p. 58), no documento de Belo Horizonte, além do encaminhamento de várias reivindicações ao Governo Federal, da aprovação de propostas para as licenciaturas em geral e, particularmente, para a licenciatura em Pedagogia; para a formação de professores de 1ª a 4ª; para os estágios supervisionados, foram estabelecidos princípios gerais, entre eles a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores; a docência como a base de identidade profissional de todo educador; a teoria e a prática "trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro".

a prática; e a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores.

Esses princípios articulam-se em torno de uma proposta de concepção de formação do educador que orienta as propostas de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas:

(...) educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área; articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformações da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989).

Essa concepção está alicerçada na elaboração de uma Base Comum Nacional, originária do I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. **A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador**” (CONARCFE, 1983, p. 4 *apud* Documento Final. XII Encontro Nacional. ANFOPE, 2004, p. 10 - grifos nossos).

Para todos os cursos de formação, tal concepção supõe “uma única base comum nacional que será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas)” (ANFOPE, 1992, p. 14).

Essa concepção tem percorrido os vários encontros e vem sendo aperfeiçoada. Inicialmente a definição de uma Base Comum Nacional aparece assentada em duas concepções: a base comum seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação; a base comum

seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador, que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. No II Encontro Nacional, em 1986, essa questão é tratada sem diferenciação de concepções. Definiu-se, portanto, que a Base Comum Nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas:

- a) **Dimensão profissional:** que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer.
- b) **Dimensão política:** que aponte para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.
- c) **Dimensão epistemológica:** que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente ((Documento Final. II Encontro Nacional. ANFOPE, 1986).

Enfim, uma concepção de formação do educador assentada na Base Comum Nacional, segundo a ANFOPE, deve “traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática” (*Id. Ibidem.*). A ANFOPE tem reafirmado, em cada um de seus Encontros, a importância e a disposição de “assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliados a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho (Documento Final. IX Encontro Nacional. ANFOPE, 1996, p. 17).

Na concepção construída pelo Movimento dos Educadores, a docência é entendida como trabalho pedagógico e base da formação e da identidade profissional de todo o educador. Essa formação requer:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.
- b) Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição entre teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
- c) Gestão Democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como “superação do conhecimento e administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.
- d) Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.
- e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- f) Incorporar a concepção de formação continuada em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.
- g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (Documento Final. IX Encontro. ANFOPE, p. 1998).



Uma formação teórica de qualidade tem sido insistentemente colocada nos encontros, constituindo-se num dos pilares fundamentais da base comum nacional, segundo os documentos da ANFOPE:

(...) implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico: busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-la em um 'prático' formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação, em tramitação no Conselho Nacional de Educação. (Documento Final. IX Encontro Nacional. ANFOPE, 1998, p. 14).

Propondo uma ruptura com o modelo atual das estruturas de formação da educação - Pedagogia e demais licenciaturas, - a ANFOPE propõe uma organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação orientada pelos seguintes princípios:

1. a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
2. a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
3. o **trabalho pedagógico** como foco formativo;
4. a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
5. a ampla formação cultural;
6. a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso;
7. incorporação da **pesquisa como princípio formador**;
8. a possibilidade de vivência, pelos alunos, **de formas de gestão democrática**;
9. desenvolvimento do **compromisso social e político da docência**;
10. a reflexão sobre **a formação do professor e sobre suas condições de trabalho**;
11. a **avaliação permanente** dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
12. a conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (Documento Final. X Encontro Nacional. ANFOPE, 2000, p. 37).

A ANFOPE propõe uma política global de formação e defende que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola

Normal. No VI Encontro (1992), surge como alternativa de estruturação dos cursos de formação dentro das Faculdades de Educação a proposta denominada de “Escola Unitária/Unificada de Formação do Profissional da Educação”, envolvendo todas as licenciaturas específicas e a licenciatura em Pedagogia, fundadas nos princípios da Base Comum Nacional<sup>64</sup>. Essa idéia está alicerçada em três princípios basilares:

- a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação, proposto neste documento anteriormente;
- b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
- c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitem a expressão da base comum nacional (Documento Final. VI Encontro. ANFOPE 1992, p. 25).

Tal proposta prevê que a Faculdade de Educação seria organizada por programas de formação (programa de formação de professores para a educação básica, programa de formação para áreas específicas de conteúdo, programa de formação de professores para a escola normal, programa de formação de supervisores e orientadores educacionais, programa de especialização nível de pós-graduação, programa de mestrado e doutorado) que seriam articulados entre si, a partir da concepção de base comum nacional.

Para compreendermos melhor o desenvolvimento da discussão a respeito do curso de Pedagogia, no interior do Movimento de Educadores, desde a sua constituição, faremos uma breve incursão retomando o debate, por meio dos documentos divulgados, de cada encontro realizado dessa entidade que inicialmente foi denominado Comitê Pró-Formação do Educador, passando em 1983 para Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a partir de 1990.

---

<sup>64</sup> Apesar do termo Base Comum Nacional estar incorporado no texto da Lei 9.394/96, ele difere-se da proposta da ANFOPE, pois o reduz apenas ao curso de Pedagogia (Art.64).

No I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em 1983, originou-se a idéia central de “base comum nacional”, como contraposição à concepção de pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação a preparação para a docência, o ser professor. Os embates travados pelo movimento em torno da Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista - traziam à tona as questões comuns em torno da formação do educador – na Pedagogia e nas Licenciaturas. Nesse documento, conhecido como “Documento de Belo Horizonte”, define-se que “a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (Documento Final. I Encontro Nacional, 1983, p. 5).

Entendem os participantes do Encontro que todas as licenciaturas, inclusive a Pedagogia, devem ter uma base comum, pois formam professores. Definem que a licenciatura de Pedagogia, “forma prioritariamente o professor das matérias pedagógicas. Poderá ter ‘áreas de concentração’ ou ‘campos de estudo’ como Educação de Adultos, Pré-escola, etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidos”. (*Id. Ibid.*).

Apresenta-se, no documento final desse I Encontro, um corpo de conhecimento comum, a partir da base comum a todo educador para o curso de Pedagogia: teorias da educação – incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; dinâmica e organização da educação brasileira e, em especial, da escola e do sistema de ensino; processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas.

Nesse Encontro foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que assumiu a coordenação do processo em nível nacional, sendo determinado que em cada Estado seriam criadas Comissões Estaduais.

Já no Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, ocorrido na 36ª Reunião Anual da SBPC, realizada em julho de 1984, aparece como preocupação a questão da identidade do curso de Pedagogia: “reafirma-se a necessidade de encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento (p.15)”. Quanto às habilitações, propõe-se o aprofundamento dos estudos, “vindo a confirmar ou a negar a necessidade desses especialistas na escola”. Desse encontro em diante a questão da especificidade da Pedagogia fica ligada à discussão da existência ou não das habilitações.

No Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, ocorrido na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em outubro de 1984, reafirma-se o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau. Propõe-se criar, nesse curso, áreas de concentração como docência para as séries iniciais do 1º grau, educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outras. Quanto às habilitações, a proposta é de “repensar a formação do especialista (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar” (p.21). Esclarecem o documento final desse Encontro que essa opção pela manutenção das habilitações deverá ser revista, “à medida que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando” (Id. Ibid.).

No Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, ocorrido na VIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em maio de 1985, mantém-se a necessidade da definição da identidade do curso de Pedagogia e a extinção ou a redefinição das atuais habilitações.

No II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em 1986, inicia-se uma diferenciação entre o debate da identidade do

curso de Pedagogia e a questão da manutenção ou não das habilitações. O documento elaborado na ocasião recupera, ainda que timidamente, o papel da Pedagogia que “tem como específico de sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação”. Dessa forma, define-se que:

O curso de Pedagogia tem uma destinação prática - formar profissionais da educação (...) e (...) uma função teórica de transmissão, crítica e construção de conhecimento sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, da pesquisa e da extensão. (...) o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimentos da ciência da educação” (Documento Final. II Encontro Nacional, 1986, p. 34).

No que diz respeito às habilitações (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional), o documento menciona as várias propostas e experiências em andamento nos diversos Estados, apontando para as seguintes tendências: a suspensão, manutenção, redefinição, transferência para pós-graduação *latu-sensu*. E, como tendência nitidamente predominante em nível nacional, aparece a priorização da formação para o magistério de matérias pedagógicas do 2º grau, às vezes obrigatória, e também, uma ênfase para a formação do magistério das séries iniciais. Além disso “outras áreas de concentração estão sendo propostas ou experienciadas: educação pré-escolar, alfabetização, educação rural, educação popular, educação de adultos, educação especial” (*Id. Ibid.*).

O documento conclui com esta afirmação: “a preservação dessas experiências, ao lado de um maior aprofundamento teórico e global acerca do próprio curso, fornecerão subsídios para uma futura tomada de posição por parte do movimento” (Documento Final. II Encontro Nacional, 1986, p. 34).

Nesse II Encontro definiu-se que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: dimensão profissional; dimensão política; dimensão epistemológica.

No III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em 1988, com um texto bastante sintético é apresentado um conjunto de diretrizes e recomendações, agrupadas em cinco tópicos: exame da continuidade do movimento; sua autonomia; o papel da Comissão nacional; sugestões para o programa de ação da próxima gestão; e recomendações finais. Considera que devem ser retomadas as questões consideradas centrais do movimento: base comum nacional e autonomia das IES; identidade do curso de Pedagogia e questões específicas das Licenciaturas; questões específicas do Curso Normal. A plenária final ratifica a necessidade de continuidade do movimento e da Comissão, bem como a manutenção de sua autonomia. Esse movimento passa por um processo de questionamento e refluxo, com o afastamento de vários membros do movimento. Em grande medida a crise foi decorrente de críticas pela superposição dessa atividade com a de outras entidades e pela falta de uma “proposta objetiva” para a reformulação dos cursos de formação de educadores.

No IV Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em 1989, é proposto que a questão da identidade e das habilitações sejam tratadas separadamente, embora sem perder de vista sua relação – ambas imersas na função social do curso de Pedagogia (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 22). Essa posição é justificada como uma contribuição, “na medida em que não se atrela a existência das habilitações à identidade da Pedagogia (...). A identidade da Pedagogia que se expressa também nas habilitações não tem origem e nem fim nestas. O curso de Pedagogia é anterior às habilitações” (*Id. Ibid*)

No entanto, nesse documento afirma-se que, seja qual for o caminho adotado,

... há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente. Dessa forma, independentemente das habilitações, a formação do pedagogo como educador tem ocupado espaço e atenção nas reformulações em curso. A distorção introduzida pelas habilitações que permitiu encarar o trabalho docente como uma

habilitação independente e optativa, começa a ser corrigida com a introdução da habilitação Magistério em caráter obrigatório e anterior às demais habilitações ou pela simples eliminação das habilitações (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 24).

Outras preocupações a respeito do curso de Pedagogia são levantadas: a estrutura curricular de créditos do curso de Pedagogia, que fragmenta o curso; a estrutura departamentalizada das Faculdade de Educação que fragmenta o trabalho no interior do curso de Pedagogia; e a integração teoria e prática pedagógica, que começa a ser repensada a partir de novas experiências.

A posição assumida nesse documento do IV Encontro Nacional é de que a questão das habilitações deve permanecer como está, em aberto, e que todas as questões acima elencadas deverão ser tratadas “a partir da idéia de que as habilitações não devem ser o foco de atenção do curso de Pedagogia” (*Id. Ibid.*). Nele se estabelece que “a fonte da identidade do pedagogo encontra-se na identidade da pedagogia (enquanto uma disciplina prática com responsabilidades sociais) e não nas habilitações clássicas – independente destas permanecerem ou não” (*Id. Ibid*, p. 25).

Nesse documento, procura-se caracterizar a base nacional comum como uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básico, em três áreas fundamentais:

- conhecimento específico: trabalhará o corpo de conhecimento específico a cada licenciatura;
- conhecimento pedagógico: incluirá além dos conhecimentos didático-metodológico, a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; a dinâmica e a organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino, e o processo de ensino-aprendizagem;
- conhecimento integrador: procurará trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino. Fará a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 20).

No V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em 1990, a questão da identidade do curso de Pedagogia é amenizada, o debate sobre as habilitações do curso de Pedagogia, deixou de ser uma das questões centrais. Aprofunda-se a questão da organização da base comum nacional em eixos curriculares (fundamentação teórica, relação teoria/prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar), enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações de curso e a idéia de uma escola única. Afirma-se, no documento final, que “para a Licenciatura em Pedagogia, a passagem da idéia de ‘dimensões’ para a de ‘eixos curriculares’ é um avanço, na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá maior flexibilidade à organização curricular” (Documento Final. V Encontro Nacional, 1990, p. 9).

Propõe-se um exame crítico da duração dos cursos de formação do educador em suas respectivas instâncias formadoras, com vistas a elaborar uma proposta, considerada relevante e necessária naquele momento, como destaca o documento final do Encontro:

Em relação ao curso de Pedagogia esta decisão é muito importante para que se possa recuperar a dimensão da formação geral do educador, restringida pela ênfase excessiva dada às habilitações. Não queremos retomar a discussão a respeito da existência ou não de habilitações. No entanto, acreditamos que é fundamental recuperar o espaço de formação geral, independente da decisão da existência ou não de habilitações. É até possível que recuperando-se o espaço da formação geral como base comum unitária, possamos compreender melhor o lugar das habilitações (Documento Final. V Encontro Nacional, 1990, p. 23)

Nesse encontro, aparecem com muita ênfase a preocupação e a análise das proposições para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O VI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, realizado em 1992, o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional, sintetiza os princípios gerais do movimento, aprofunda e sistematiza a produção coletiva



sobre a base comum nacional. Reafirma a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, contemplando o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada. Nesse Encontro é apresentado um centro de referência, como uma proposta geradora de reflexões, a Escola Única de Formação de Profissionais da Educação.

Como forma de pensar essa Escola de Formação do Educador, propõe-se:

- Uma organização curricular dos diferentes cursos que supere a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e da prática.
- A produção do conhecimento no interior dos cursos, muitas vezes pensada através de uma grade curricular que justapõe teoria e prática e que não considera o espaço cotidiano escolar e a produção coletiva.
- A pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
- Definição de campo epistemológico que dê cientificidade à educação, determinando a formação da práxis dos educandos. (Documento Final, VI Encontro. ANFOPE, 1992 *apud* Documento Final, IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 31).

A concepção anterior também foi sendo questionada, porque esse documento ainda apresentava uma divergência entre os grupos de Licenciatura em Pedagogia e os Grupos de Licenciaturas específicas. Enquanto os primeiros caminham na direção da identificação de eixos curriculares, os segundos retomam a divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador. Consideram genérico demais apresentar a base comum apenas em termos de conhecimentos (específico, pedagógico e integrador), se propõem a especificar mais o que tais áreas realmente significam e que tipo de ações curriculares elas sugerem às instituições formadoras. Sugerem eixos curriculares que compõem uma possível base comum unitária: Fundamentação teórica; Relação teoria e prática; Gestão democrática; Compromisso social; e Trabalho coletivo e interdisciplinar.

No VII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, realizado em 1994, reafirma-se a necessidade da formulação de diretrizes para uma política global de formação dos profissionais da educação. Apresentam-se propostas de profissionalização dos educadores, destacando-se que, no discurso oficial a formação continuada é confundida com a formação inicial. Nesse sentido, os educadores participantes desenvolvem estudos para explicitar o que se entende por formação inicial e continuada. A posição adotada é de recusa aos Institutos Superiores de Educação.

Esse documento faz uma única menção à especificidade do curso de Pedagogia: “Reafirma-se a necessidade de que o movimento continue se aprofundando sobre a especificidade da Pedagogia”. Reafirma-se, também, que o local privilegiado onde se dá a formação do profissional da educação é a Universidade, na faculdade de Educação articulada com outros Institutos/Centros de Formação” (Documento Final. VII Encontro. ANFOPE, 1994, p. 30).

No VIII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, realizado em 1996, investe-se na definição de uma política de valorização dos profissionais da educação. São apresentadas propostas de profissionalização. Desenvolve-se uma reflexão sobre *centros de referência* (instâncias e agências) e sobre a criação de *redes de centros de referência na formação dos profissionais da educação*. Recomenda-se que seja aprofundado o debate sobre a Base Comum Nacional, precisando melhor os conceitos: eixos curriculares, ou princípios e pressupostos teórico-metodológicos, pois ainda aparecem divergências entre os diferentes grupos que o compõem, os quais reafirmam a posição de não aceitação de programas de formação do educador a distância. Conclui-se que “A ANFOPE deve buscar aprofundar estudos e discussões sobre o curso de Pedagogia”. (Documento Final. VIII Encontro. ANFOPE, 1996, p. 26).

No IX Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, realizado em 1998, há uma preocupação em sistematizar a produção coletiva sobre a base comum nacional, instrumentalizando-se para o embate que se inicia sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores. Reafirma-se a docência como base da identidade profissional de todo educador e retoma-se a idéia de Escola Única de Formação. Tecem-se críticas às propostas de formação de professores apresentada na nova LDB e se insiste na necessidade de uma política educacional global que contemple a formação e a profissionalização do magistério, articule a formação inicial com a formação continuada e considere tanto as condições de trabalho como salários dignos e justos.

No documento final, destaca-se que a Base Comum Nacional não se restringe à formação do profissional no curso de Pedagogia, tal como apresentada no art. 64, da LDB; pelo contrário, ela é comum a todos os cursos de formação para os profissionais da educação.

Estes são os pressupostos norteadores da formação, seja inicial ou continuada, em graduação e pós (latu sensu e stricto sensu), dos diferentes profissionais da educação. Isto significa que devemos aprofundar os debates para equacionarmos a questão da relação entre a formação nas áreas específicas e a formação pedagógica desses profissionais (Documento Final. IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 38).

Dessa forma, a ANFOPE, nesse Encontro, defende que as novas Diretrizes Curriculares para Formação dos Profissionais da Educação deverão contemplar os princípios da Base Comum Nacional. Criticam o fato de o art. 64, da LDB, excluir o magistério como atribuição do Curso de Pedagogia e reconhecem a necessidade de aprofundar a discussão sobre a manutenção/extinção das habilitações, retomando “a velha discussão sobre o curso de Pedagogia já superada no interior do movimento – formação do generalista x formação do especialista” (Documento Final. IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 39).

Os participantes do Movimento entendem que, do ponto de vista teórico, a discussão que dicotomiza formação generalista e formação do especialista foi superada, quando

afirmam que a base da formação do profissional da educação é a docência. Consideram que essa questão também está superada na prática das Instituições formadoras. No referido Encontro, aprovam uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação que, entre outros, estabelece os seguintes critérios:

- 1) Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articulada às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.
- 2) Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento de educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconhecesse os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto dos conteúdos das propostas.
- 3) As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se "camisa-de-força" para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional.
- 4) Esse processo não poderá significar o "enxugamento" das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior" (*Id.Ibid.*).

No X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, realizado em 2000, sob o tema “Embates entre Projetos de Formação: A Base Comum Nacional e Diretrizes Curriculares” reafirmam-se e ampliam-se os eixos norteadores da Base Comum Nacional: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada; avaliação permanente. É traçada uma análise das medidas propostas para a formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases, identificando um processo de “desprofissionalização” do magistério. Retoma-se a discussão da identidade do curso de Pedagogia, percebendo-se a necessidade de aprofundar as questões conceituais que articulam a formação dos profissionais da educação, entre eles, o pedagogo.

Nesse encontro, reafirma-se a Base Comum Nacional como princípio norteador da formação dos profissionais da educação; a docência constituindo a base da identidade

profissional entendida como trabalho pedagógico; a autonomia universitária como modo de estimular as iniciativas curriculares e garantir as premissas anteriores. Destaca-se que a partir das discussões do movimento nacional de educadores, na década de 90, sob a liderança da ANFOPE, a formação do pedagogo foi delineada, tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. Afirma-se, no documento final, que

Este fato recrudescer a discussão sobre: quem é o pedagogo, o que faz, abrangência de atuação e a sua formação na graduação, sendo que a divergência principal está na “não aceitação de que o curso de pedagogia deverá ter na espinha dorsal a formação do magistério”, para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, em suas modalidades: regular, de jovens e adultos e de atendimento aos portadores de necessidades especiais (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000, p. 28).

Críticas à concepção adotada pela ANFOPE são feitas por intelectuais que não concordam com o posicionamento da Associação. Os principais argumentos desses intelectuais são estes:

1º - A ênfase na docência como base de formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.

2º A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas sócio-educativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos (*Id. Ibid*).

Em resposta a essas críticas, a ANFOPE, “acompanhada pela grande maioria das Faculdades de Educação do país”, destaca os seguintes argumentos para reforçar a sua posição:

1º - Garantia de nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2º - O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3º - A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só do sistema formal, como a de outras instâncias educativas.

4º - A ANFOPE ao externar a sua proposta de política de formação de profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional (*Id. Ibid.*).

No documento final do X Encontro, a ANFOPE ressalta que o curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. Indica que “caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, “a crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas” (*Id. Ibid.*, p.29).

Nesse Encontro a entidade reconhece a necessidade de estabelecer uma interlocução com os Fóruns das Licenciaturas, “novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares (bacharelado x licenciatura; conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos; Pedagogia x Licenciaturas)” (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000).

No XII Encontro<sup>65</sup> da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em agosto de 2004, é retomada a trajetória de debates que emergiram com a LDBEN 9.394/96, através de suas normas complementares. Reitera-se a defesa para o curso de Pedagogia como sendo responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Deixamos de analisar o XI Encontro Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 2002, porque não obtivemos acesso a seu documento final.

<sup>66</sup> Essa posição foi formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática reunindo as seguintes entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do PROGRAMA ESPECIAL “MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA”, instituído pelo CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, de 07/11/2001, em Brasília/DF (Documento Final. XII Encontro. ANFOPE, 2004, p. 27).

Na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/investigativo da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional (Documento Final. XII Encontro. ANFOPE, 2004, p. 27).

Enfim, de toda a análise ora realizada concluímos que há consenso para o Movimento de que o curso de Pedagogia se edifique a partir da centralidade na docência, constituindo-se a base da identidade profissional do pedagogo. Das constatações feitas, no entanto, uma questão não nos parece esclarecida: qual seria a concepção epistemológica no campo da Pedagogia que fundamenta as discussões desse Movimento? Se, de fato, existe essa base epistemológica, qual é?

## CAPÍTULO III

### AS POLÊMICAS E O DEBATE ATUAL SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Ao inserir-nos nesta relevante e atual discussão, damos-nos conta de que as análises e propostas de formação do pedagogo que se debatem no contexto atual encontram-se fundamentadas em uma polarização entre duas posições antagônicas: ou a defesa de um percurso curricular definido pela docência como base de formação; ou a defesa de um currículo centrado nas ciências da educação, com ênfase nas teorias do conhecimento. A primeira é defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), há mais de duas décadas; a segunda é defendida por alguns dos mais renomados intelectuais do nosso país. E, ainda, há uma terceira posição, adotada pelas políticas educacionais governamentais, cuja ênfase está na dimensão prática da formação.

Todavia, a polêmica em torno do curso de Pedagogia não é nova, como afirmamos no segundo capítulo deste trabalho, ao acompanharmos a sua história; foi acirrada, contudo, com as propostas de mudanças nas políticas atuais para a formação de professores e pedagogos<sup>67</sup>, como veremos a seguir.

#### 3.1 Revisitando o Curso de Pedagogia: a (des)construção de uma identidade profissional

---

<sup>67</sup> Segundo PIMENTA (1998, p. 9), as discussões de redefinição desse curso são iniciadas no final da década de 70, através de três teses produzidas na PUC-SP, por Selma Garrido Pimenta (1985), Celestino Silva Júnior (1985) e Vitor Henrique Paro (1988). Naquele momento, questionava-se a identidade do curso de Pedagogia e do profissional pedagogo.



Retomando a história da constituição do curso de Pedagogia, observamos anteriormente que, em sua primeira estruturação, em 1939, já se questionava a função desse curso, tendo em vista que a formação do “técnico em educação”, no bacharelado, como apontamos, nunca teria sido bem definida. Ou seja, “em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revela muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (SILVA, 1999, p. 34). A falta de um campo profissional não era somente para o bacharel em Pedagogia; para o licenciado também não havia a garantia de atuação exclusiva no Curso Normal. Lembra Silva (1999) que a Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia que, para lecionar nesse curso bastava, o diploma do ensino superior.

O próprio legislador Valnir Chagas tece críticas a esse modelo, considerando-o contraditório, pois era caracterizado por uma separação entre os elementos de conteúdo e de método. Destaca que, apesar da exigência de que cada Faculdade de Filosofia, à época, criasse um Colégio de Aplicação para a realização de exercícios docentes, visando a um início de profissionalização do licenciado, poucas faculdades se dispuseram a criá-lo e, mesmo onde existia, “a simetria era total e sem dúvida artificial”, configurando-se mais numa “vitrine pedagógica”, como o próprio legislador a denominou. O autor esclarece que a estrutura “3 + 1” revelou-se inconveniente não só no curso de Pedagogia como nas licenciaturas de conteúdo (CHAGAS, 1976, p. 59). Destaca ainda que esse curso, inicialmente centrado em generalidades educacionais, sem conteúdos específicos, não garantia ao formando exclusividade no mercado de trabalho, sendo as tarefas desse profissional assumidas por professores mais experientes. Para dotar o licenciado em Pedagogia de um mercado de trabalho e dele fazer também um professor de “conteúdo”, concedia-se gratuitamente a esse

profissional o direito de lecionar duas disciplinas escolhidas mais ou menos ao acaso – História e Matemática – destaca Chagas (1976, p. 60).

Na segunda regulamentação, os questionamentos continuam. O próprio legislador explicita as controversas em relação ao curso nos Pareceres 251/62 e 292/62, como observamos anteriormente. As questões fundamentais referentes à identidade, indefinição de um conteúdo específico e de um campo de trabalho para o pedagogo, além da concepção dicotômica que marca esse curso, permanecem intocadas. Na opinião de Silva (1999), “(...) os legisladores tratam a questão do curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 1999, p. 37).

O Parecer 251/62 fixa o currículo mínimo para o curso de Pedagogia que permaneceu mantendo a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, formando o técnico em educação e o professor do curso normal. Apenas, é instituído o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método, acompanhados da garantia do legislador de que não haveria ruptura entre essas dimensões na estrutura curricular, como acontecia no modelo anterior.

A respeito disso, Brzezinski (1996) discorda:

Afirmo, entretanto, que a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por um “passe de mágica”, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado (p.57).

Reconhecidamente, esse princípio de concomitância não passou de um artificial paralelismo de conteúdo e método, sendo proposta sua reformulação pelo próprio legislador, posteriormente, por meio da Indicação nº 67/75.

Vimos, portanto, que o curso de Pedagogia nasce marcado pelas dicotomias bacharelado e licenciatura, conteúdo e método, formação pedagógica e formação específica. Essas dicotomias, na nossa opinião, resultaram de uma visão estreita dos legisladores, que propuseram a formação do bacharel para formar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica”; e a formação do licenciado, considerada como curso de segunda categoria, para “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia”, conforme os objetivos prescritos para a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Art. 10, do Decreto 1.190/39).

Da mesma forma, na nova regulamentação, a velha questão bacharelado e licenciatura se fez presente. O curso de Pedagogia, com o Parecer 252/69, além de formar o professor da escola normal, passa a conceder o direito ao magistério primário e, em atendimento ao art. 30 da Lei 5.540/68, passa a formar o especialista em educação. A proposta é a de formar o especialista no professor. No entanto, conforme Silva (1999), “este parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma *licença*, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia” (1999, P. 49 – grifos no original). A mesma autora esclarece que, apesar da argumentação descrita acima, ficou definido que o título único seria de “licenciado”, em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos. Dessa forma, desaparece a distinção entre bacharel e licenciado.

Analisando esse Parecer, assim se posiciona Libâneo:

O Parecer 252/69 promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e à explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por outra, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau (LIBÂNEO, 2000, p. 99).

De fato, essa questão ficou mal resolvida: o licenciado em pedagogia adquiriu como “subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário”, sem uma habilitação específica para esta formação, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, argumento utilizado na época por Valnir Chagas (BRZEZINSKI, 1996).

Ao reformular a estrutura curricular do curso de Pedagogia, pretendia-se formar técnicos em educação, denominados de “especialistas” em educação, para atuação nas atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. O Parecer 252/69 passa a exigir a comprovação de experiência de magistério para os candidatos às habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, sendo estendida essa exigência, através do Parecer CFE 867/72, a todas as habilitações previstas no art 3º da Resolução CFE nº. 02/69.

A respeito disso, é esclarecedora a constatação feita por Brzezinski (1996):

A prática, contudo, demonstrou a inviabilidade dessa condição. Ela era possível somente aos portadores de diploma de outras licenciaturas atuantes na escola e que voltavam à universidade para cursar as habilitações ou mesmo aos que já eram professores formados pela Escola Normal ou ainda era aplicável aos professores leigos que ingressavam na universidade. Contraditoriamente, não era viável ao aluno de pedagogia que não exercia o magistério. Para atender a essa condição, aos poucos as instituições foram ajustando-se à realidade e passaram a reconhecer como exercício de magistério o próprio estágio das disciplinas pedagógicas feito durante o curso, ou a monitoria de disciplina realizada por alunos também durante o curso. (p.75).

Em síntese, concordamos com Silva (1999, p. 55): “a estrutura curricular proposta em 1969 carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo”. A autora mostra a inviabilidade dessa proposta, que fragmenta ainda mais o curso de Pedagogia: não permite que mais de um conjunto das tarefas a serem realizadas no âmbito da escola e sistemas escolares pudesse ser tratado numa mesma

habilitação; desconsidera a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras; não considera a possibilidade de absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho (SILVA, 1999).

Mais uma vez citamos Chagas (1976), que, ao fazer referência ao curso de formação de professores, destaca:

Em todos os casos, a educação será encarada como um misto de arte, técnica e ciência que, de forma direta ou indireta, utiliza e integra praticamente todos os conhecimentos, projetando-se na idéia de uma Educação Brasileira como objetivo e condição de eficácia, o que vale dizer, como referência para avaliar as soluções próprias e adaptar as de outras procedências cuja adoção se aconselhe (CHAGAS, 1976, p. 76 – grifos nossos).

Percebemos que nas palavras de Chagas é negado à educação o status epistemológico de ciência, a qual não apresenta nenhuma especificidade porque “utiliza e integra praticamente todos os conhecimentos”. Ao mesmo tempo, atribui-se aos cursos de formação uma dimensão flexível e prática para o atendimento de resultados que se espera desses cursos. Por conseqüência, o modelo de curso de Pedagogia estabelecido, nas três regulamentações já evidenciadas, reflete essa concepção.

Como destacamos anteriormente, as Indicações do Conselho Federal 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76<sup>68</sup>, propostas por Valnir Chagas, não foram homologadas pelo então Ministro da Educação. Esse conjunto de indicações, em sua essência, “propugnava a extinção do curso de

---

<sup>68</sup> Segundo CHAGAS (1976), a Indicação Básica CFE nº 67/75, que começa a dar forma a uma política esboçada na LDB 4.024/61 e retomada com a Lei 5.692/71, definia os “estudos superiores de educação”. Essa Indicação fixou uma posição conceitual diante do fenômeno educativo, com ênfase na idéia de Educação Brasileira, ao tempo em que se definiram o papel e os campos de estudo próprios da faculdade de educação ou unidade equivalente. Também se criou uma estrutura alternativa de habilitações e cursos, que veio a concretizar antiga reivindicação de romper a simetria artificialmente estabelecida com os setores “de conteúdo”. Como áreas específicas, previram-se: a) a formação pedagógica das licenciaturas, a desenvolver-se no pressuposto da concomitância a cultivar o *que* e o *como* ensinar; b) o preparo de especialistas em educação – administradores, supervisores, orientadores e outros – e de professores para o magistério pedagógico de 2º grau (o do tradicional “curso normal”), num esquema bastante mais flexível com o qual se redefine o que foi até agora o “curso de Pedagogia”; c) a formação de professores para os anos iniciais da escolarização, que se começará a fazer em nível superior para substituir gradualmente o “mestre primário” de 2º grau; e d) o preparo de professores para a educação especial de alunos deficientes. A primeira, a segunda e a quarta dessas áreas foram objeto das Indicações 68/75, 70/76 e 71/76, restando apenas que se pormenorize a terceira, cujos estudos se encontram em andamento” (p.10).

Pedagogia e descaracterizava ainda mais a profissão do pedagogo”, (BRZEZINSKI, 1996), ao apresentar um novo sistema de formação de professores que objetivava resgatar a identidade do especialista e destituir o curso de Pedagogia da formação para o magistério.

No entanto, essas indicações levantaram discordâncias e insatisfações por parte das universidades, de associações de educadores e estudantes universitários, que passaram a se organizar para participar da definição da reformulação do curso de Pedagogia. É criado, em 1980, na I Conferência Brasileira de Educação, realizado na PUC de São Paulo, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, sediado inicialmente em Goiânia, que “pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores” (SILVA, 1999, p. 75). Os debates e a mobilização feita por educadores nesse período desencadearam a realização, em 1983, do I Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, conforme explicitamos anteriormente.

Dessa vez, a discussão se polariza entre a defesa da manutenção das habilitações e a sua suspensão, por estar reproduzindo no âmbito das escolas e dos sistemas a divisão social do trabalho. Nessa linha, destaca-se, o artigo intitulado “A questão Política do Trabalho Pedagógico”, publicado por Coelho (1982), resultante de uma das conferências realizadas por ocasião do III Encontro Nacional de Supervisores da Educação, realizado em Goiânia, em 1980<sup>69</sup>.

Nesse artigo, Coelho (1982) critica a fragmentação do trabalho, a atual divisão do trabalho escolar e as tentativas de redução do docente a um simples professor, colocando-se

---

<sup>69</sup> BRZEZINSKI (1996) destaca outro artigo escrito por Miguel Arroyo, intitulado “Subsídios para uma práxis educativa da supervisão educacional”, apresentado nesse mesmo evento, no qual o autor destaca o caráter técnico que assume a função supervisora no âmbito da escola, comprovado empiricamente por um grupo de pesquisadores coordenados por Arroyo. Da conclusão da pesquisa aparece como alternativa a negação da prática do supervisor especialista e a supervisão técnica, propondo a supervisão como processo educativo e o supervisor-educador.

radicalmente contra as habilitações. Sua tese é a de que os educadores não percebem a dimensão política da educação, concebendo-a como uma prática neutra, desligada das relações de poder e da dominação de classe. Os interesses se voltam então para os métodos de ensino, a tecnologia da educação, os instrumentos de avaliação, a adequação curricular, o conhecimento das etapas de desenvolvimento mental da criança e do adolescente, os seus interesses e o seu comportamento. Enfim, o autor destaca que, nessa abordagem, “o modo como se processa a aprendizagem é tido como a condição primeira e imprescindível da eficácia da prática educativa”. Acrescenta que “um profundo psicologismo, pragmatismo e tecnicismo caracterizam, então, a prática e as chamadas teorias pedagógicas” (COELHO, 1982, p. 32).

O referido autor defende que essa maneira de se conceber e fazer educação reduz os graves e complexos problemas que se manifestam em nível educacional à condição de problemas meramente técnicos, “cabendo aos chamados especialistas em educação equacioná-los e apresentarem a melhor maneira de solucioná-los” (*Id. Ibid.*). Em decorrência disso, Coelho (1982) acredita que há uma degradação e uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiqualificada. Mais adiante, em suas reflexões, o autor acrescenta:

Não há dúvida de que a divisão social do trabalho separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmentando ao máximo o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores), reprimindo sua capacidade intelectual, sua atividade criadora. O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas (p.34).

Sua proposta é de extinção das habilitações, por acreditar que “a estrutura da maior parte de nossas escolas dispensa, na prática, o trabalho do supervisor, como dos outros “técnicos” oriundos das famosas habilitações” (*Id. Ibid.*, p. 49).

No IV Encontro Nacional de Supervisores da Educação, realizado em 1981, em Fortaleza, Coelho reforça a necessidade de uma profunda reformulação do curso de Pedagogia e das outras licenciaturas. Assim justifica essa reformulação:

Distribuindo de modo desigual o saber na área da educação e, portanto, também o poder a ele inerente, a formação do educador se efetua hoje, do ponto de vista político, contra o *simples professor*. A reformulação desta formação é, por conseguinte, urgente a fim de garantir ao *licenciado*, ao professor, os conhecimentos necessários a uma compreensão e controle do processo de escolarização, evitando que o graduado em Pedagogia, em qualquer das habilitações, seja considerado um *especialista*, um técnico, ou seja, alguém cuja competência gera a incompetência social dos demais e, conseqüentemente, a legitimidade de sua direção, controle e manipulação. A formação do pedagogo e do professor precisa ser reformulada por completo pois se hoje muitas vezes aprendem em seus cursos o que há de mais moderno (em geral importado) em métodos e técnicas de ensino, de administração, de inspeção, de orientação e supervisão educacionais, são incapazes de ler a realidade de nossa história, apreender a própria prática educativa como historicamente determinada (COELHO, 1999, p. 56).

Ressaltamos que o professor Ildeu Moreira Coelho foi o primeiro presidente do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, e também era, na época, presidente do Colegiado de Cursos de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Esse professor defendia uma profunda reformulação no curso de Pedagogia e nas outras licenciaturas, que foi iniciada no final de 1979<sup>70</sup>, intensificada com a criação do Comitê e efetivada naquela Faculdade de Educação. Em 1984, a Universidade Federal de Goiás criou, a título experimental e com autorização do antigo Conselho Federal de Educação, a habilitação destinada à formação de professores das séries iniciais, extinguindo as habilitações convencionais.

Consideramos oportuno transcrever a Exposição de Motivos que integra o projeto de reformulação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás, escrita pelo

---

<sup>70</sup> A reforma em questão foi motivada pelo consulta realizada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC a três universidades, entre elas a Universidade Federal de Goiás, sobre os estudos desenvolvidos por essas instituições para a reformulação do curso de Pedagogia e das habilitações.



coordenador desse curso, o qual esclarece a opção pela reformulação do curso de Pedagogia com a suspensão da oferta das habilitações. Tal projeto foi assim justificado na época:

Considerando a necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de se acabar com a figura daquele profissional que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola, além de colocar em funções de coordenação indivíduos que há muito não participam diretamente do processo de escolarização/educação, propomos a suspensão da formação do *profissional* da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por tempo limitado, as *funções* de direção na unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral, no caso de uma escola cujo número de alunos e professores assim o exigir.

Ora, à medida que nos últimos anos a Faculdade de Educação da UFG tem explicitado e aprofundado sempre mais sua opção de trabalho a serviço da criação de uma escola realmente pública e, por conseguinte, democrática, não tem mais sentido continuar formando um profissional cuja existência é contrária ao surgimento dessa nova escola.

Com efeito, estamos convencidos de que o pedagogo, também ele um licenciado, se quiser participar efetivamente do processo de criação de uma nova escola realmente democrática e que responda aos reais interesses da classe trabalhadora, tem que ser, antes de tudo, um professor. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve antes de tudo e necessariamente formar todos os seus alunos para lecionar as matérias pedagógicas do 2º grau e as matérias da primeira fase do 1º grau (EXPOSIÇÃO de Motivos. In: CCEP/UFG. Resolução nº 207/84, p.6 *apud* COELHO, 1999, p. 60).

Essa proposta, além de resultar na proposição de extinção das habilitações no curso de Pedagogia propõe-se a ampliar a formação pedagógica nas licenciaturas, garantindo aos licenciados os conhecimentos necessários a uma compreensão e controle do processo de escolarização, sem fragmentar a sua formação. Coelho (1999), por ocasião da II CBE, afirmou “esta formação não pode ser reduzida ao adestramento, à preparação para o mercado de trabalho, nem entendida de forma abstrata, isolada da realidade histórica que a produz, na qual se insere, ganha sentido e força instituinte” (COELHO, 1982, *apud* COELHO, 1992, p. 56).

Tal polarização se explicita também dentro do Movimento de Reformulação do Curso de Pedagogia. A manutenção das habilitações era defendida pelo grupo que representava

especialmente as associações de classe, “que de modo corporativo defendiam, como fim último, a existência de sua profissão”, destaca Brzezinski (1996, p. 157). Outro movimento que postulava a eliminação das habilitações “era composto por um grupo de pesquisadores que entendiam ser elas apenas instrumentos utilizados para sedimentar a fragmentação do saber e do poder tanto nas escolas de formação de profissionais da educação quanto na escola de 1º e 2º graus” (*Id. Ibid.*). No entanto, a mesma autora afirma que, entre os grupos, havia um consenso: a docência era prioritária e base da identidade da formação do pedagogo. Tal contradição foi superada à medida que se desenvolviam os estudos sobre a base comum nacional e reafirmava-se a especificidade de cada área do saber, completa Brzezinski (1996). A idéia de base comum nacional como concepção básica, defendida inicialmente como princípio e depois como diretriz, foi adotada pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que foi instalada em substituição ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e mantida, a partir de 1990, pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Na tentativa de encontrar respostas à questão da identidade do curso de Pedagogia, a ANFOPE esclarece a função e define eixos para organização curricular do curso. Todavia, como assinala Silva (1999), no interior do próprio movimento tem-se consciência “de que essa questão encontra-se vinculada a uma outra mais profunda e complexa: *a questão da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação*” (p.95).

Diante disso, a partir dos questionamentos iniciados na década de 1980, o curso de Pedagogia assumiu, em várias Universidades e Faculdades de Educação, alicerçado na

docência, a preparação de profissionais da educação, ocorrendo em paralelo ou em seguida, a habilitação desses profissionais em outras áreas educacionais<sup>71</sup>.

### **3.2 Explicitando algumas divergências sobre o curso de Pedagogia**

Neste ponto, chegamos na questão que nos motivou a mais uma vez discutir o curso de Pedagogia, ou seja, as divergências sobre a natureza e identidade do curso de Pedagogia. Acreditamos que identificamos o momento em que essa questão se explicita, entra no debate acadêmico e quem são seus principais protagonistas: professor Ildeu Moreira Coelho e professor José Carlos Libâneo. Cada um desses intelectuais apresenta um ponto de vista sobre a natureza e identidade do curso de Pedagogia e ambos influenciam sobremaneira as discussões e o processo de reformulação de cursos em nosso país. Reconhecemos que a problemática que envolve a questão da identidade epistemológica da Pedagogia é anterior, tendo marcado o percurso histórico desse curso e, de certa forma, tem impedido que se defina um percurso curricular para a formação do pedagogo.

As críticas aos especialistas desenvolvida na década de 1970 e a posição assumida, inicialmente, pela Universidade Federal de Goiás, ao reformular o curso de Pedagogia com a

---

<sup>71</sup> Registre-se que, em meio às mudanças e debates que ocorriam em todo o país, e no intuito de ampliar as possibilidades de atuação do Pedagogo, várias instituições iniciaram um debate interno e passaram a reformular seus Cursos de Pedagogia, entre o final da década de 80 e início de 90. Vale mencionar o trabalho resultante do Fórum-RJ: Discutindo a Reestruturação dos Cursos de Educação, promovido pelo Núcleo de projetos Especiais (NUPE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ), realizado em abril de 1999, reunindo representantes da UFRJ, UERJ, UFF, UNI-RIO, UFFRJ e PUC-RIO. Esse movimento de recriação dos cursos de formação de professores adota posição central defendida pelo Movimento Nacional dos Educadores desde 1983, a docência como a base de formação de qualquer profissional da educação. Essas reformulações se pautaram nos seguintes eixos: o processo interno de discussão das propostas de reformulação; os pressupostos político-pedagógicos; o perfil do egresso; o eixo central (base na docência); as habilitações; a organização curricular; a integração curricular; a relação teoria-prática; a formação cultural e as disposições governamentais. Da mesma forma que houve uma ampliação em termos de concepção pedagógica e habilitação para esses profissionais, observa-se que a carga horária dos referidos cursos também é ampliada, oscilando entre 2.820 e 3.210 horas. O relato dessas experiências é apresentado no livro organizado por Donaldo Bello de

extinção das habilitações e adoção da docência como base da formação de professores, foi desencadeadora dessa discussão, a nosso ver.

Em entrevista com o professor Libâneo, tivemos a confirmação de que,

*\_ (...) o surgimento e a defesa da docência enquanto base da formação de todos os profissionais da educação está nessa tese da afirmação radical de uma divisão técnica no trabalho no âmbito das escolas. O que aconteceu a partir daí, obviamente que do ponto de vista da formação você teve, começando aqui por Goiás, a eliminação das habilitações (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

Esse autor levantou várias críticas ao novo projeto de curso da Universidade Federal de Goiás, fato que se tornou público e está relatado por Coelho (1999), em seu memorial. Libâneo é contrário a proposta na qual a especificidade do curso estaria em formar para a docência. Relata o professor Libâneo:

*\_ (...) Esse tema começou a ser objeto de discussão e aí o Ildeu e eu ficamos em lado inteiramente opostos e nunca chegamos a acordos sobre isso, embora a tese dele acabou se impondo. Convém registrar que essa orientação prevaleceu principalmente em cursos mais novos, sem maior expressão em âmbito nacional. Por exemplo, a FEUSP não acabou com as habilitações, nem a Federal do Paraná, nem a UNICAMP, ou seja, muitas instituições com mais tradição chegou a caracterizar o curso de pedagogia como formação para a docência, mas não cortou as habilitações (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

Os argumentos de Libâneo, são reforçados por Pimenta; ambos defendem que houve uma descaracterização da Pedagogia como área específica de conhecimento e como campo de exercício profissional.

Nosso entendimento é de que a tese da identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores, ou seja, uma licenciatura, foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da história da educação do nosso país. (...) Entendemos, assim, que a tese de que a formação de todo educador deve ter por base a docência precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 27).

Os dois autores referem-se especialmente à década de 80, como resposta às críticas da divisão do trabalho na escola com base no entendimento de que o Parecer 252/69, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968, que gerou na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica.

A partir dessa constatação, Libâneo (1998; 2002a) critica as Faculdades de Educação que, em meados dos anos 1980, reformularam seus cursos de Pedagogia e fizeram a opção pela identificação desse curso com a docência. Ao agir assim, considera o autor que essas faculdades comprometeram os aspectos positivos apresentados no Parecer 252/69, pois sobrecarregaram o currículo com disciplinas voltadas à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério, retirando as habilitações convencionais. Desse modo, algumas disciplinas foram retiradas do currículo ou esvaziadas para atender à docência.

Libâneo defende, que essa visão colabora para uma grande dispersão na investigação da temática educacional, assim como traz ao curso de Pedagogia inúmeros reducionismos.

Segundo ele:

(...) O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a improcedente identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 1998, P. 115).

Ao suprimir a formação do especialista, ou do pedagogo não diretamente docente, tais faculdades fizeram desaparecer qualquer referência científica em torno de um campo teórico-investigativo, reduzindo a Pedagogia à Prática de Ensino, a qual se identificaria com a proposta dos Institutos Superiores de Educação. Em entrevista, o Professor Libâneo esclarece

*\_ (...) este entendimento do curso de Pedagogia enquanto sendo um curso de licenciatura visava desmontar a Faculdade de Educação e se levar isso a frente é real isto, quer dizer se você retira essa característica da Pedagogia enquanto um curso de estudos sistemáticos de educação, de formação teórica e tudo mais, você transforma aqueles cursos em licenciatura. Nesse caso, não precisa ter uma Faculdade de Educação, não há necessidade, a não ser que as licenciaturas voltassem todas para a Faculdade de Educação, mas nesse caso ele viraria um Instituto Superior de Educação (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

Da mesma forma, Libâneo (2000) faz uma análise da atuação dos educadores no Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e da sua opção pela docência como base de formação de todo educador: Sua hipótese é a de que, conduzido por um bom tempo por docentes ligados às ciências sociais, esse movimento recebe considerável marca da reflexão sociológica promovendo a sociologização do pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos. Apesar de reconhecer a importância desse Movimento, Libâneo salienta:

(...) é forçoso reconhecer que, por insuficiente base teórica, por falta de propostas consensuais dos vários grupos de intelectuais envolvidos, por dificuldades encontradas na própria realidade ou, mesmo, por obstáculos legais, é ainda modesto o nível de alcance de seus objetivos. Com efeito, mesmo as experiências consideradas inovadoras não resistem a uma análise teórica mais apurada, como não conseguem escapar de reducionismos. (1998, p. 114).

Para Libâneo, a ANFOPE reforça a concepção de curso adotada desde a sua primeira regulamentação, em 1939, ao não diferenciar a formação do professor e do especialista e ao reafirmar que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo, dessa forma, para descaracterizar a formação do Pedagogo *stricto sensu*. O autor se contrapõe a esse modelo, afirmando existir um paradoxo nos documentos produzidos por tais instâncias: ao mesmo tempo em que insistem numa formação ampliada do educador e na sua dimensão política, reduzem a atuação do educador à docência. O autor salienta, “(...) Os documentos divulgados em seus encontros são genéricos, meras declarações de intenções com pouca bagagem teórica e operacional para atingir objetivos mais concretos: mudar o sistema de formação, intervir nos currículos, nas práticas de formação profissional, na explicitação do campo de trabalho profissional do educador” (LIBÂNEO, 2000, p. 105).

Como já assinalado nas discussões do Movimento Nacional de Educadores, na década de 1980, sob a liderança da ANFOPE, a formação do pedagogo foi delineada tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação e essa tese foi mantida pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, ao definir uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Sobre esse documento, Libâneo e Pimenta (2000) afirmam:

Verifica-se que a proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o ‘inchaço’ do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada à impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas a fim de conciliar com o total de 3.200 horas do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da

ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 25).

Libâneo apresentou uma proposta para a formação de professores e pedagogos no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, em que sugeria a oferta de dois cursos distintos pelas Faculdades de Educação: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. Sua proposta foi discutida, mas não votada, segundo decisão dos organizadores, uma vez que não se ajustava aos princípios historicamente definidos pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores (LIBÂNEO, 2002a, p. 44).

Sua proposta, em síntese, é assim apresentada:

- 1) A Faculdade de Educação teria dois cursos distintos: um formaria o pedagogo e o outro os licenciados para docência no ensino fundamental e no 2º grau. O pedagogo obteria especializações através de habilitações, entre elas a de Pedagogia Escolar (desdobrando-se, conforme o caso, nas habilitações convencionais ou outras). O licenciado obteria habilitações para: a) docência no curso de magistério; b) docência das disciplinas de 5ª à 8ª série e 2º grau; c) docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Os cursos de formação de professores poderiam receber a denominação de *Centro ou Instituto de Formação de Professores*.
- 2) A estrutura curricular seria constituída de: a) uma base comum composta de disciplinas referentes à teoria e fundamentos da educação e à compreensão e organização da escola e do ensino; b) uma parte específica referente a conhecimentos técnico-profissionais, conforme o âmbito de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação).
- 3) Poder-se-ia prever na organização curricular a possibilidade de o pedagogo habilitar-se como docente e do docente habilitar-se como pedagogo, em alguma forma de organização e seqüência de estudos).
- 4) O pedagogo (escolar ou não), segundo esta proposta, seria considerado um profissional especializado em estudos e ações relacionadas com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Nesse sentido, o curso de Pedagogia ofereceria formação teórica, científica e técnica para sua atuação em diferentes setores de atividades: nos níveis centrais e intermediários do sistema de ensino (políticas públicas para a educação, planificação e gestão, pesquisa e supervisão do sistema de ensino); na escola (administração, supervisão do ensino, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, formação continuada, avaliação); nas atividades extra-escola (práticas educativas paraescolares, serviços de saúde e promoção social, meios de comunicação, formação profissional, produção de materiais didáticos e de variada natureza etc.); nas atividades ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas (LIBÂNEO, 2002a, p. 45).



Na proposta acima, Libâneo defende dois percursos curriculares, um para a formação do pedagogo e outro para o docente, enfatizando que para ambos a estrutura curricular seria composta de uma base comum de disciplinas referentes à teoria e fundamentos da educação e à compreensão e organização da escola e do ensino, acrescidas de uma parte específica, conforme o âmbito de atuação profissional de cada um, o que não impediria que fosse complementada a formação em qualquer um dos casos.

Na fala abaixo, o autor destaca a atualidade da proposta e esclarece como seria organizado o percurso curricular para essa formação:

*\_ (...) eu teria que trabalhar com a idéia de habilitações, não tem jeito. Seria um percurso inicial básico. Porque eu acho que é possível a gente definir o que é a especificidade do pedagógico. Eu tenho me dedicado a estudar muito isso e eu trabalho com essa idéia de que a especificidade do pedagógico está no processo que eu chamo de transmissão ou comunicação e internalização de saberes e modos de ação. Isso é o genérico. O que é o peculiar da pedagogia: saberes e modos de ação. Esses saberes e modos de ação não estão só na escola, mas eles contém elementos que são comuns, então a partir de um bloco de estudos teóricos comuns nós teríamos que partir para as habilitações. (...) há uma recusa da palavra habilitações, mas numa frase lá aparece a palavra “habilitação”, eu acho essa discussão hoje tão sem sentido, todas as profissões trabalham com a idéia de habilitação, como é que você faz em medicina, em direito civil, direito trabalhista e no campo da pedagogia, no campo que eu chamo do pedagogo que se desdobra em várias modulações de exercício profissional isto tudo dependendo dos contextos e das necessidades de cada*

*lugar etc. Enfim, seria, por exemplo, onde é que você forma o especialista em legislação...* (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).

O mais importante para esta análise é que o citado autor enfatiza que o pedagogo (escolar ou não) seria um profissional especializado em estudos e ações relacionadas à área da ciência pedagógica, destacando uma grande preocupação com um núcleo científico da Pedagogia que deveria ser em torno dos estudos especificamente pedagógicos.

Por sua vez, em resposta aos críticos que defendem a formação do pedagogo com base em estudos sistemáticos de educação, Coelho (1999) procura demonstrar os equívocos dessa compreensão, apresentando três argumentos:

Por um lado, a filiação a um certo marxismo induz a uma compreensão equivocada da natureza do saber, da ciência, da teoria e da prática. Por outro, a pedagogia não possui método próprio de investigação, epistemologia específica, nem objeto claramente recortado, como ocorre em todas as ciências. Sua pretensão de apreender a educação como totalidade colide com o que historicamente vem se constituindo na tradição científica desde o século XVII. E, por último, a idéia de uma pedagogia como rainha das ciências da educação e da própria filosofia, além de descabida, é historicamente ultrapassada e contrária ao que têm sido as ciências na Idade Moderna (COELHO, 1999, p. 65).

Esse autor combate a idéia de se fazer da Pedagogia um ciência, tendo em vista que ela não se enquadra nos moldes da ciência na Idade Moderna que, contrariamente à Filosofia, adotaram a opção dos recortes dos objetos e da diferenciação metodológica e epistemológica. Em entrevista, assim se manifesta o professor Ildeu:

*\_ Isso é uma longa discussão, Libâneo e eu novamente divergimos radicalmente, somos amigos, somos colegas, mas temos concepções muito diferentes. Para mim não há ciências da educação e não tem como existir isto para mim é muito claro, porque tudo aquilo que se pensa da Pedagogia como uma ciência da educação é exatamente*

*o oposto da trajetória que a ciência construiu para ela mesma na modernidade. (...) A ciência é cada vez mais objeto específico, metodologia específica, então não há uma ciência da educação. Ciências da educação, tudo bem, você pode dizer e eu concordo, olha a psicologia pode ser chamada de psicologia da educação, a história da educação, a sociologia sim, a filosofia não, porque ela não é ciência, e ela não é ciência porque o conceito de ciência que se estreitou na idade moderna acabou deixando fora a filosofia. O percurso da filosofia não tem nada a ver com o percurso da ciência moderna. (...) eu digo e acho isso interessante, primeiro porque não há fundamento teórico-epistemológico e metodológico nenhum, quem conhece um pouco e eu não sou estudioso disso, mas conheço um pouquinho de epistemologia e de ciências modernas, não tem como imaginar a possibilidade de uma ciência da educação, de uma pedagogia como ciência da educação, ciência no singular. Praticamente sempre, eventualmente pode ocorrer um deslize, mas eu uso há muitos anos a expressão “ciências”, então elas são muito diferentes umas das outras e no interior das ciências várias concepções: Weber, Durkheim, Marx, Gramsci e muitos outros vc têm diferenças marcantes e pontos de encontro também, sem dúvida alguma (ILDEU MOREIRA COELHO).*

Pimenta (1998, 2001, 2002) debruça-se sobre essa questão, apoiada em diferentes autores<sup>72</sup>, e defende a necessidade de a Pedagogia postular sua especificidade epistemológica

---

<sup>72</sup> Dentre os autores referenciados pela autora estão: SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética* – de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983; COELHO e SILVA, J. P. C. Das ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XXXV-I, 1991, pp. 25-45; DIAS DE CARVALHO, A. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Editora Afrontamento, 1988; ESTRELA, A. C. Pedagogia ou Ciência da Educação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra, faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XVI, 1980, 125-131; ESTRELA, A. C. & FALCÃO, M. E. Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra, faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XXXVI, 1990, pp. 367-72. MAZZOTTI, T. B. *Estatuto de Cientificidade da Pedagogia*. 16ª

“de modo a não se conformar com uma mera posição de campo aplicado de outras ciências, que também estudam a educação”. Defende, portanto, que diferentemente das demais Ciências Humanas que não colocam *a priori*, na investigação, a aplicação imediata do conhecimento, a Pedagogia tem sua significação epistemológica, assumindo-se como ciência da prática social da educação.

Na compreensão de Libâneo (1998), a Pedagogia é uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação, mas não pode perder com isso sua autonomia epistemológica e não se reduz ao campo conceitual de uma ou outra, nem ao conjunto dessas ciências. Ao contrário, destaca-se destas para assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo.

Libâneo assegura que, dentro desse entendimento, não se está postulando à Pedagogia uma exclusividade no tratamento científico da educação.

(...) O fenômeno educativo requer, efetivamente, uma abordagem pluridisciplinar. O que se defende aqui é a peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parciais das demais ciências da educação. Portanto, a multiplicidade dos enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, como querem alguns intelectuais; ao contrário, precisamente em razão disso, ela institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. Quanto mais der conta de explicitar ser domínio próprio de investigação, mais poderá apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (LIBÂNEO, 1992 *apud* LIBÂNEO, 1998, p. 119).

No relato abaixo, o professor Libâneo retoma a sua caminhada na construção de subsídios que lhe permitem pensar a Pedagogia como um campo de conhecimento

---

Reunião da ANPEd. Caxambu, 12 a 17 de setembro de 1993. (mimeo). MAZZOTTI, T. B. *A Pedagogia como ciência da prática educativa*. VIII ENDIPE. Goiânia, 5 a 9 de junho de 1994 (mimeo). QUITANA CABANAS. Pedagogia, ciências de la educación. In: VÁRIOS. *Estúdios sobre epistemologia y pedagogia*. Madrid, Amaya, 1983, pp. 75-105; GOMEA, A. P. Ciências humanas y ciências de la educación. In: ESCOLANO, A. et. al. *Epistemologia y educación*. Salamanca, Siguéme, 1978.

*\_ Fui pesquisando essas coisas, inclusive para minha tese de doutorado, para ver onde é que estava o nó dessa história, especialmente, o que explica esse quase consenso na cabeça dos nossos colegas das faculdades de educação de que o curso de Pedagogia é o curso de formar professores. Ai está a minha implicância. Na minha opinião, a Pedagogia antes de ser um curso é um campo de conhecimento. Não insisto muito hoje que ela seja ou não uma ciência, insisto sim, que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação da prática. Nesse sentido, a Pedagogia tem uma tradição epistemológica, tem uma história, que tem uma longa produção que começa lá na antiguidade, é desenvolvida na pedagogia católica, depois na protestante, surge no século XVI Comenius, mais tarde Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Na segunda metade do século XIX surge na Europa o movimento da educação nova, com repercussões no mundo todo e que teve um representante norte-americano brilhante que foi John Dewey. (...) Tenho uma suspeita de que na recepção de Dewey no Brasil, há uma posição cientificista em relação à educação. Uma visão cientificista tem a ver com o caráter objetivo das coisas, com o mensurável, como que é científico. Como a pedagogia, na visão católica ou herbartiana, tem a ver com finalidades, objetivos, valores, ela não teria cientificidade, esses elementos não são passíveis de serem considerados pela ciência. Privilegia-se, daí por diante, a ciência da educação, não a pedagogia. (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

Na fala abaixo, o professor Libâneo procura caracterizar o objeto de estudo da Pedagogia, identificando a docência como uma das modalidades do trabalho pedagógico:

*\_ (...) a centralidade da formação de pedagogos docentes e pedagogos não-docentes deve ser a pedagogia. Não gosto de falar em ciências da educação, falo mesmo em pedagogia. Meu raciocínio é o seguinte: qual é o campo de estudos, qual é o campo científico da problemática educacional? Este campo científico chama-se pedagogia. E qual é o objeto de estudo da pedagogia? As práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade; uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico, então uso e abuso de uma frase que é a seguinte: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Por consequência, a docência é uma modalidade peculiar de trabalho pedagógico, portanto conceitualmente o pedagógico é mais amplo, é um conceito de mais extensão do que o conceito de docência. Eu nego inteiramente a frase da ANFOPE, por isso eu a inverte: a base da formação de todo profissional da educação é a formação pedagógica. (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

Libâneo afirma ainda que é consenso entre vários estudiosos que as práticas educativas não se restringem à escola e à docência, ou seja, que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente. Ressalta que esta deve ser a referência na formação do pedagogo escolar, mas que "o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas da sociedade". Para o autor, a Pedagogia:

*(...) é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias*

da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação (1998, p. 116).

Desse modo, Libâneo (1998, p. 120) defende que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência<sup>73</sup>, "uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa", constituindo-se, então, a base da identidade profissional do educador através da ação pedagógica, não da ação docente.

A proposta de Libâneo aponta para uma formação diferenciada do Pedagogo Especialista e do Pedagogo Escolar, dada a diversidade de práticas educativas na sociedade, níveis de atuação e a realidade em que atuarão. No entanto, acredita que a formação de profissionais da educação não diretamente docentes é uma necessidade que "um sistema de formação não pode ignorar". Em síntese, ao distinguir o lugar da Pedagogia entre as ciências da educação, bem como as áreas de atuação do pedagogo, o autor define:

Pedagogos seriam, pois, os professores de todos os graus de ensino, especialistas vinculados ao sistema de ensino e as escolas, especialistas que atuam em ações pedagógicas paraescolares ou extra-escolares em órgãos do setor público, privado e público não-estatal (animadores, instrutores, consultores, organizadores, trabalhadores sociais, formadores de opinião, especialistas em comunicação, criadores de vídeo, livros didáticos, agentes de difusão cultural, etc). (LIBÂNEO, 1998, p. 127).

Libâneo e Pimenta, em estudos recentes sobre o curso de Pedagogia, defendem que:

Trata-se de curso para a realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional. Como campo teórico, destina-se à formação de profissionais que desejem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia, propriamente dita. Como campo de atuação profissional,

---

<sup>73</sup> Foi no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, que Libâneo teria defendido pela primeira vez que as Faculdades de Educação deveriam oferecer dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio, podendo receber a denominação de Centro ou Instituto de Formação de Professores. (LIBÂNEO, 1998).

destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc. (2002, p. 33).

A atuação desse profissional se daria nos vários campos sociais da educação, decorrentes das necessidades e demandas sociais que surgissem. Segundo os autores, tais campos seriam "(...) as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários" (*Id. Ibid.*). As funções a serem desenvolvidas por esse profissional seriam:

(...) de gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); na promoção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outras. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 33).

Em síntese, contrários à tese que reduz o trabalho pedagógico à docência e, conseqüentemente, à formação do Pedagogo com base na docência, tendo em vista a descaracterização da Pedagogia como campo teórico-investigativo e a identificação da mesma com a licenciatura, esses autores defendem uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos, sob o argumento de que não há identidade conceitual entre a pedagogia e formação de professores. Concluem que ao contrário do que se pretendia com o movimento de reformulação dos cursos, o revigoramento do sistema de formação de professores promoveu o seu enfraquecimento ao subsumir o campo pedagógico à docência, pois além de restringir o campo de exercício profissional, esvaziou a reflexão teórica, epistemológica e profissional do campo da educação. Assim coloca Libâneo:



Com efeito, a negação da existência de conhecimentos teóricos e práticos próprios da ciência pedagógica (em conexão com as demais ciências da educação) e a recusa de admitir-se um campo de atuação profissional mais amplo ao pedagogo, abriram flancos a toda sorte de reducionismos, à intransigência e intolerância das posições estabelecidas nos campos do conhecimento, resultando no empobrecimento da investigação pedagógica específica, no vazio teórico na formação profissional, na desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciados. (LIBÂNEO, 1998, p. 131).

Enfim, defende Libâneo que a redução do trabalho pedagógico à docência, presente nas propostas oficiais de formação de professores e na concepção que fundamenta o Movimento de Reformulação do Curso de Pedagogia e em muitos currículos de Faculdades de Educação, “foi e tem sido um obstáculo ao desenvolvimento dos estudos propriamente pedagógicos” (*Id, Ibid.*).

Diante da exposição, percebemos claramente pelas diferentes concepções de curso que vêm marcando o debate sobre o curso de Pedagogia, que é evidente a polarização e a defesa de concepções opostas acerca da especificidade do curso. No entanto, a posição defendida pela professora Leda Scheibe, representante da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, nega essa polarização. Em entrevista, diz a professora:

*\_ (...) eu acho que o curso de Pedagogia prepara hoje, no Brasil, para a docência com base nas ciências da educação. Eu acho que tem que ter a centralidade na educação. Eu não separo, não tem como formar o docente sem que se centralize essa questão nas ciências da educação. Quais são as ciências que formam o educador? Para mim, então, o curso de Pedagogia tem que dar base. Veja: a universidade brasileira é uma universidade cuja tradição tem a ver com a profissionalização, não temos curso em universidade brasileira que não profissionalize, ela profissionaliza o filósofo. Ela profissionaliza o biólogo, ela profissionaliza o pedagogo... E o pedagogo profissional,*

*neste momento histórico, eu acho construiu sua identidade, no Brasil, nas últimas décadas, como sendo o local para formar o docente de 1ª à 4ª série, educação infantil e mais um pouco do que isso. Ou seja, é o curso que tradicionalmente na universidade brasileira se preocupa com a área da produção, na área da educação. Agora, se eu retiro desse curso uma profissionalização, o que é que fica numa universidade cuja tradição é a profissionalização. Então, em tese, eu não sei, pode ser que venha a ser criado o curso de ciências da educação. Na Europa tem. Agora o que acontece, em geral, quando as pessoas procuram esse tipo de curso é porque elas já são docentes, então elas vão procurar um aprofundamento (...)Eu vejo que o curso de Pedagogia não deve ser privado da formação de professores, até porque as condições da história da educação brasileira levam a que hoje o pessoal nem aceite o Curso Normal Superior. E a própria legislação coloca tudo aquilo que eu falei hoje de manhã (na palestra proferida): quando fala em Curso Normal Superior, retira-o do interior da formação universitária. Quer dizer se dá muito mais numa concepção de curso técnico, enquanto que o curso de pedagogia por ser um curso de tradição universitária, então ele tem um outro sentido (LEDA SCHEIBE).*

Como se vê, Scheibe nos indica que há uma falsa polarização, posição que, evidentemente, contrapõem-se às anteriores apresentadas

*\_ Eu vejo que o curso de pedagogia forma sim o pedagogo, mas este pedagogo tem sim um preparo para docência. Agora, se ele vai necessariamente exercer a docência ou não, como ele também tem um preparo para atuar na gestão, mas este preparo para ele atuar na gestão não se dá de uma forma tão abstrata, porque ele também tem este preparo para a docência. Então não é uma formação só teórica é uma formação*

*que de alguma forma tem chão, um chão de escola. Eu acho também que hoje quem busca o serviço de um pedagogo vincula muito essa profissão a um ofício de ensinar, de alguém que sabe ensinar, não tem muito como ensinar isso no abstrato, ensinar o quê? A gente vincula muito hoje essa questão do ensino a uma alfabetização, digamos assim no sentido amplo e não restrito, numa perspectiva de introdução aos diversos conhecimentos, tanto com adultos quanto com crianças então é nesse sentido de ter um ofício. Qual é o ofício do pedagogo? É ensinar, é o que me leva a ter essa posição (LEDA SCHEIBE).*

Pudemos identificar visões diferenciadas sobre o curso de Pedagogia e a formação do educador tanto na literatura consultada quanto nas entrevistas, especialmente nas dos professores Ildeu Moreira Coelho e José Carlos Libâneo, que polemizam a questão da Pedagogia como ciência ou não-ciência. Sem dúvida, essas posições expressam modelos interpretativos e visões de sociedade e de educação diferenciados, como também problemas de ordem epistemológica que denotam a crise das próprias ciências na contemporaneidade. Impõe-se, neste momento, a nosso ver, a necessidade e pertinência de uma discussão epistemológica sobre a própria concepção de ciência que está sustentando esses debates. Esta defesa parte de uma outra constatação: a existência de uma quantidade expressiva de trabalhos dedicados ao tema formação do educador e de pedagogos analisando propostas, destacando ambigüidades e controvérsias. Destaca-se, também, um número expressivo de trabalhos que se preocupam em resgatar sua identidade como expressão de uma concepção de curso. No entanto, uma reflexão específica e crítica sobre uma concepção de pedagogia que expresse seu estatuto teórico, sua base epistemológica, aparece somente em poucas publicações nacionais, até o momento. Na maioria das publicações, identificamos apenas a preocupação e o sentido de urgência em aprofundar esses estudos.

### **3.3 (Re)configuração do Curso de Pedagogia**

Neste capítulo, percorremos a trajetória histórica do curso de Pedagogia e acompanhamos os debates sobre a definição de suas Diretrizes Curriculares, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (9.394/96). Como observamos anteriormente, a polêmica - que não é nova – acentua-se na medida em que esse curso é mais uma vez ameaçado por uma proposta que o desqualifica, ao identificá-lo com uma licenciatura de carga horária reduzida com a possibilidade de adensamento da formação científica, por meio de um bacharelado. Tratamos aqui especificamente do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que apresenta uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia.

Esse Projeto apresenta duas habilitações para o curso de Pedagogia (art. 2º): Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; e Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cria também o grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica (art.7º), com pelo menos 800 horas adicionais às da licenciatura (parágrafo 1º), que deverão ser registradas por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia (parágrafo 2º). Ainda prevê a formação de especialistas nas áreas previstas no art.64 da Lei 9.394, de 1996, e outras que sejam sugeridas pela realidade social e educacional (art.8º), sendo que estas só poderão ser ofertadas para os licenciados, tendo em vista o atendimento às exigências postas pelo parágrafo único do art.67 da LDB, e determina que as habilitações atualmente existentes e não contempladas na mencionada Resolução sejam extintas (art.9º). Esse Projeto de Resolução apresenta ainda os objetivos da formação dos licenciados em Pedagogia (art.3º) e a duração do Curso de Pedagogia (art. 4º), sendo que para uma habilitação a carga horária mínima deverá ser de 2800 horas, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e

pelo menos 300 horas de estágio supervisionado (inciso I). No caso de uma segunda habilitação, deverão ser acrescentadas pelo menos 800 horas, sendo pelo menos 500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de estágio supervisionado (inciso II). O referido Projeto define as atividades acadêmicas gerais (art.5º) como disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica (inciso I), práticas de ensino (inciso II) e atividades práticas (inciso III), e o estágio supervisionado (art.6º).

Lembramos que no documento que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001) evidencia-se:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3 + 1” (DCNFP, 2001, p. 3)

Chama a atenção, nesse documento, a preocupação em romper com o antigo modelo, no qual a licenciatura aparecia como *apêndice* ao diploma do bacharelado, ou seja, aos três anos de bacharelado acrescentava-se um ano para a formação do licenciado. Esse modelo de formação foi adotado inicialmente para a formação de professores e de pedagogos, como evidenciamos anteriormente. No entanto, identificamos, no atual Projeto de Resolução, uma inversão de tal modelo, o qual denominamos de “3 + 1 invertido”, porque não se diferencia, em termos de organização curricular, dos modelos anteriores adotados para essa formação, na medida em que propõe um percurso inicial de três anos para a licenciatura, acrescentando-se um ano para a obtenção do grau de bacharel em Pedagogia. Seria essa a forma com que o MEC responde à necessidade de rever a formação de professores da educação básica “de forma inovadora, flexível e plural”?

De acordo com Libâneo (2005)

(...) a Resolução avança pouco no esclarecimento das dúvidas dos educadores das inúmeras instituições de formação do país, por ser vaga e pouco explícita em relação aos temas mais polêmicos. Um dos motivos dessas imprecisões talvez seja o fato de pretender contemporizar as posições em debate entre os educadores e associações. Por um lado, mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando, portanto, das propostas da Comissão de Especialistas e do Forumdir. Por outro, institui o grau de bacharel e prevê cursos de formação de especialistas, sem dizer o que são esses cursos e como serão realizados (p. 2).

Uma vez que o Parecer que cria as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia não foi divulgado, o entendimento desse Projeto de Resolução que institui tais diretrizes fica, de fato, comprometido em muitos pontos, não permitindo o entendimento daquilo que se estabelece como normalização para esse curso. Concordamos com Libâneo, para quem esse documento, o projeto de Resolução, “mantém a mesma falta de unidade e coerência, bem como as ambigüidades e confusões da legislação em vigor” (*Id. Ibid.*).

Nossas análises apontam que a proposta de curso de Pedagogia apresentada no Projeto de Resolução, licenciatura + bacharelado, reedita medidas apresentadas na década de 1970, pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, cujo relator foi o professor Valnir Chagas, no conteúdo e na forma. Tais indicações propunham a formação de especialistas e do professor para o ensino pedagógico do Curso Normal, assim como do pedagogo em geral, a ser realizada em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura. Esses Pareceres, como sabemos, não foram homologadas na época.

O modelo pretendido por Chagas é assim caracterizado:

A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, tanto quanto do pedagogo em geral, será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério (CHAGAS, 1976, p. 76 – grifos nossos).

Esse relator previa cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. A respeito disso, Brzezinski (1996) pondera que se essa medida tivesse, de fato, se concretizado, a especificidade do curso na época, formação para o magistério do 2º grau e formação dos especialistas não-docentes, seria deslocada do curso. Para o curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, e a formação do especialista em pedagogia seria remetida para os “institutos de conteúdo específico”, conforme previsto na quinta Indicação, que não foram homologada pelo CFE, esclarece a autora (p.83). Diante dessa constatação, perguntamos: estaríamos reeditando uma concepção que considera o especialista em educação um prolongamento do professor?

Passamos, então, a uma análise comparativa dos pareceres relatados por Chagas, em 1970, com o atual Projeto de Resolução. De forma geral, esse documento define um profissional cujo percurso inicial é o de docente, feito no curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse docente poderá tornar-se bacharel, acrescentando na sua formação uma habilitação, a de especialista em educação, mediante complementação de estudos, por meio de um curso de Bacharelado em Pedagogia. Em síntese, o que se pretende é habilitar o especialista no professor da mesma forma defendida por Chagas?

Destaca Chagas que:

O Especialista em Educação é também um prolongamento do professor, resultante do crescimento das escolas e da sua organização *como e em* sistemas cada vez mais complexos. Surgiu com o diretor clássico, já descrito, que se desdobrou e se desdobrou, gradualmente, em dezenas de profissionais ora necessários em determinadas circunstâncias, ora simplesmente pedantes e inúteis, que no fundo se prendem aos componentes básicos da educação formal: a escola, o professor e o aluno. Daí as três *especialidades fundamentais* – administração, supervisão e orientação – que se forma com o tempo delineando seja quanto às suas funções, seja quanto às próprias designações (CHAGAS, 1980, p. 317).

A citação destaca que, naquela época, a concepção que se generalizou do especialista era a de um profissional cuja especialidade não se justificava no âmbito das escolas. No

entanto, sabemos que a própria crítica aos especialistas desencadeou reações que impulsionaram uma revisão dessa dimensão, sendo, na atualidade absolutamente necessário e justificável a atuação de tais profissionais no âmbito da educação escolar e não escolar. Assim se posiciona Libâneo:

(...) Quem conhece empiricamente as escolas brasileiras no seu cotidiano, quem já teve a experiência de atuar em escolas na condição de especialista, como diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, psicopedagogo, quem sabe o valor de uma boa assistência pedagógico-didática aos professores e alunos, há de concordar que a ausência de profissionais especializados nessas áreas prejudicou muito as escolas e a aprendizagem dos alunos (2005, p. 6).

Diante de toda produção acumulada, especialmente a que define e diferencia um curso de licenciatura de um curso de Pedagogia e suas habilitações, apresenta-se como um retrocesso o fato de uma proposta oficial reeditar tais medidas. Não se justifica, por exemplo, um curso de Bacharelado em Pedagogia como prolongamento de outro, o de Licenciatura em Pedagogia, porque dessa forma estaria descaracterizando tanto um quanto o outro. O primeiro, porque facilmente poderá ser confundido com uma formação mais voltada para a prática, a qual “não agrega a tradição epistemológica que fornece a fundamentação teórica e a organização do campo conceitual da pedagogia” (LIBÂNEO, 2005); o segundo, porque não seria possível nas 800 horas da formação no Bacharelado em Pedagogia, acrescentadas às licenciaturas, dar conta dos estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e mais as disciplinas específicas da área de habilitação.

Esse Projeto de Resolução presume a equivalência entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior. Nosso entendimento é o de que essa equivalência, proposta no Projeto de Resolução apresentado pelo MEC, apresenta uma solução para a pouca aceitação do Curso Normal Superior. O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não universitárias (faculdades isoladas), dentro dos Institutos



Superiores de Educação<sup>74</sup>, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência da nova legislação<sup>75</sup>. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela. Diante disso, o que fez o MEC, por meio do Projeto de Resolução? Ao propor uma reformulação para o curso de Pedagogia, incorpora a concepção do Curso Normal Superior no percurso inicial do curso de Pedagogia, permitindo, inclusive que as Instituições que já oferecem o Curso Normal Superior os transformem em curso de Pedagogia, (parágrafo 3º, do art.10 do Projeto de Resolução). Ressaltamos que essa medida privilegiará notadamente as instituições particulares, que foram as que mais investiram nessa formação, especialmente pelo caráter de aligeiramento dado inicialmente (Resolução CNE/CP 1/99), pela garantia da possibilidade de aproveitamento de até 800 horas de estudos do Curso Normal de Nível Médio na integralização curricular e, ainda, do aproveitamento de 800 horas de prática na parte prática da formação<sup>76</sup>, para as quais não era permitida a oferta do curso de Pedagogia, que ficou, inicialmente, restrito às instituições universitárias (Parecer CES 133/2001). Com a nova legislação, os Cursos Normais Superiores ganham o *status* de curso de Pedagogia.

---

<sup>74</sup> Mais uma vez é aparente a ambigüidade da legislação em nosso país. Após a confusa divulgação dos Decretos 3.276/99 e 3.554/00, o Conselho Nacional de Educação baixou resolução cuja determinação era de que todos os cursos de Pedagogia das Faculdades isoladas fossem transformados em Curso Normal Superior, tendo em vista que essas instituições não receberiam o reconhecimento, caso não se constituíssem como Institutos Superiores de Educação. Apenas nas Universidades e Centros Universitários a formação se daria nos curso de Pedagogia. Com o Projeto de Resolução (2005), a determinação é outra: a de que os Cursos Normais Superiores constituídos dentro das Faculdades isoladas poderão ser transformados em Pedagogia. Acrescente-se o fato de que o Projeto de Reforma do Ensino Superior, apresentado pelo Ministro Tarso Genro, em 23 de maio de 2005, no seu art. 60 transforma os Institutos Superiores de Educação em Faculdades de Educação. Este fato reforça a nossa argumentação de que a concepção do Curso Normal Superior foi transplantada para o curso de Pedagogia.

<sup>75</sup> Observamos que essa medida começa a perder força no momento em que o MEC não consegue impor sua proposta de exclusividade da formação de professores para educação infantil e ensino fundamental nesse curso, cedendo aos seus opositores ao reeditar o Decreto 3.276/99, dando nova redação ao seu art. 3, parágrafo 2, substituindo o *exclusivamente* para *preferencialmente* através de Decreto 3.554/00. Isso não se caracterizou como uma derrota, mesmo porque naquele momento, ao editar o primeiro decreto, o MEC ainda não tinha equacionado o problema da experiência destacada no art. 67, da LDB 9.394/96. O segundo momento que consideramos como um enfraquecimento da proposta do CNS aconteceu com a medida tomada pelo Ministro Cristóvam Buarque, no ano de 2004, ao revogar a necessidade de formação em nível superior dos profissionais da educação a partir de 2007, cf. parágrafo 4º, do art. 87.

<sup>76</sup> A Resolução CNE/CP 1/99 foi revogada pela Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

Outro problema que o projeto de Resolução equaciona, do ponto de vista do MEC, é o que determina a Lei 9.394/96 no seu art. 64, ao propor que o curso de Pedagogia seja ofertado como um Bacharelado Profissionalizante, facultando a formação de bacharéis sem o preparo para serem professores. Contraditoriamente, no artigo 67 da mesma Lei, afirma-se “que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (parágrafo único). Posta essa questão, só podemos deduzir que a defesa de um curso de Pedagogia com um percurso inicial de licenciatura, complementado por um bacharelado, apresenta-se como uma tentativa do MEC de equacionar a contradição posta no texto da LDBEN, uma vez que, a partir do novo modelo, fica garantido que esse profissional compulsoriamente tenha na sua formação uma base na docência, pela qual poderá integrar-se à rede pública ou particular para construir sua experiência, pré-requisito para assumir outras funções do magistério. Neste caso, assim como no anterior, podemos identificar similaridades com as propostas defendidas por Chagas, quando ele justifica que

Administrar, supervisionar e orientar são ações transitivas que supõem um objeto representado, no caso pelo conhecimento e pela vivência de escola, de ensino e de aluno; daí por que todo especialista em Educação tem que ser primeira e basicamente educador. A especialidade – são ainda palavras de Anísio Teixeira – “é uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho” (CHAGAS, 1980, p. 320).

Voltemos às medidas Chagas: quando propostas na década de 1970, a extinção do Curso de Pedagogia justificava-se, sobretudo, “na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos” (BRZEZINSKI, 1996, p. 82). Justificava-se, ainda, destaca a mesma autora, na ausência de estudos teóricos que tratassem da pedagogia como ciência unitária, na indefinição de conteúdos básicos, na falta de especificidade desse curso.

A preocupação com a base epistemológica da Pedagogia surge nos anos de 1980 e alguns estudos despontam na década de 1990, assumindo como tarefa o compromisso intelectual de aprofundar essa temática (LIBÂNEO, 1998, 2000, 2002; PIMENTA, 1991, 1992, 1998, 2001, 2002; BISSOLI, 1999; BRZEZINSKI, 1996; FRANCO, 2003). Todo esse esforço tem garantido que o curso de Pedagogia não se distancie das ciências que lhe dão suporte para analisar o fenômeno educacional. Todavia, nos defrontamos com um projeto governamental que desconsidera esse esforço. Além de não incorporar essas contribuições, provoca um efeito mutilador no curso de Pedagogia, que passa a ser um curso técnico-profissionalizante. Podemos, ousadamente, até mesmo antecipar algumas conseqüências da regulamentação desse modelo, que poderá provocar:

- isolamento entre professores e estudantes das licenciaturas e dos bacharelados, pelo esquema compartimentado de formação de profissionais da educação;

- rebaixamento da qualidade de ensino, em ambos os cursos: o primeiro, pela concepção instrumentalizadora que o fundamenta; o segundo, pela indefinição pela qual é tratado e pelo curto espaço de tempo para a formação em estudos teóricos da educação e, ainda, nas habilitações;

- diminuição da demanda pela licenciatura em magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que os egressos das demais áreas poderão candidatar-se ao Bacharelado em Pedagogia, podendo até mesmo habilitar-se como Especialistas em Educação;

- desenfreada abertura de cursos de Bacharelado em Pedagogia, ofertando outras habilitações, para além das convencionais, em diferentes áreas que já se mostram como tendência, atribuindo uma dimensão educacional a tudo, sem estabelecimento de critérios;

Além disso, tal modelo contribuirá ainda mais para a descaracterização do identidade profissional do pedagogo, ao conduzir para uma formação diferenciada não só em termos de

habilitações (docência Educação Infantil, docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Especialistas) mas também quanto ao grau acadêmico (licenciado e bacharel).

Enfim, resta-nos ainda indagar: como faremos para superar a histórica dicotomia entre a formação pedagógica, de um lado, e a formação específica nas demais habilitações, que o Projeto de Resolução reúne sob o título de especialistas? Teremos uma diversificação de profissionais em função do número de anos que eles se propõem a permanecer nos bancos escolares e, sem dúvida, do investimento que estejam dispostos a fazer na sua formação?

De acordo com o Projeto de Resolução, poderemos ter profissionais cuja formação se completará em três anos de curso, que dominarão uma área de atuação na docência de acordo com sua escolha (Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental); poderemos ter um profissional que acrescentará um ano à sua formação, para garantir a docência nas duas etapas da educação básica. Poderemos, ainda, ter outro profissional que poderá atuar em funções que vão além da sala de aula, que, por meio de um bacharelado, também acrescido na sua formação inicial de licenciado será habilitado a atuar numa das áreas que configuram as especializações (Orientação, Supervisão, Administração etc.), ou então numa área única (de gestão), como aparece em algumas propostas. O segundo curso, o de bacharel, por sua vez, poderá ser desdobrado em tantas quantas forem as habilitações ofertadas pelo mercado educacional, assim previsto: “A formação de especialistas nas áreas do art. 64 da Lei nº 9394, de 1996, e outras que sejam sugeridas pela realidade social e educacional, será feita exclusivamente para licenciados, conforme exigências do art. 67 da mesma Lei, em cursos especialmente definidos para este fim” (Art 8º do Projeto de Resolução- grifos nossos).

Embora não busquemos atender com soluções uniformes às múltiplas realidades do país, perguntamos: como reunir especificidades em tamanha polivalência? A resposta seria a partir de um “jogo de ênfases”, como a apresentada por Chagas (1970)?

Ainda em outro ponto podemos destacar similaridades do Projeto de Resolução com os pareceres do Conselho Federal da década de 1970. Assim como está posto no Projeto de Resolução, para cada habilitação serão acrescentadas pelo menos 300 horas de estágio supervisionado (inciso I e II, do art. 4º). Já defendia Chagas (1884) que “tantas sejam as habilitações que o candidato venha sucessivamente a obter, tantos serão os estágios de prática a que terá de submeter-se”, (...) tal prática se desenvolverá, sob a forma de estágio supervisionado” (p.323). Ou seja, mantém-se o Estágio de Prática, solução inovadora garantida em 1969, qualquer que seja o nível da habilitação pretendida. Destacava Chagas (1980) que “evidentemente, não se trata de mais uma disciplina, nem muito menos de simples familiarização com “instrumentos”, porém de uma entrosagem constante que acompanhará a formação do estudante em toda a sua extensão “curta” ou “plena”. (...).

Salientamos, também, que o Projeto de Resolução é pouco esclarecedor no que diz respeito ao percurso inicial do licenciado. E, quanto ao bacharel em Pedagogia, não se tem condições de estabelecer o que pretende o MEC, uma vez que esse projeto trata do assunto de maneira superficial e pouco clara, reduzindo o bacharelado a um apêndice da licenciatura em Pedagogia. Demarcada por um caráter minimalista, essa proposta seria tão flexível a ponto de permitir a manutenção das funções já adotadas para esse curso, assim como acrescentar outras que aparecem como possibilidade para atuação do pedagogo no âmbito da educação não formal? Que delineamento curricular estaria sendo proposto para atender a tanta diversidade? Que concepção de curso de Pedagogia estaria se delineando a partir dessa regulamentação?

Outras questões surgem a partir destas: a estrutura curricular delineada para o curso de Pedagogia estaria compatível com as necessidades de formação do pedagogo no interior das escolas e dos sistemas educacionais? Ou estaria sendo apresentado um encaminhamento de extinção definitiva do curso de Pedagogia no país, conforme questiona Silva (1999)?

O que dizer então da habilitação para docência no Curso Normal nível médio, sequer mencionada no Projeto de Resolução? Estaria esse curso agora definitivamente condenado à extinção? Sabemos que historicamente o Curso Normal tem sido responsável pela formação de professores dos anos iniciais e está legalmente amparado pela LDBEN 9.394/96, no seu Art 62.

Sem dúvida, a proposta apresentada retoma soluções antigas para a questão da formação de professores e pedagogos. O impasse está posto mais uma vez, diante das diferentes concepções de Pedagogia e de toda a produção teórica produzida nas últimas décadas. O fato é que não estabelecemos o que queremos para o curso de Pedagogia e qual será sua função. Não temos a ingênua pretensão que isso se faça de forma consensual, mas de forma a estabelecer critérios claros para a regularização do curso.

As questões que se colocam a partir destas análises são as seguintes: como romper com a dicotomia historicamente presente nas propostas de formação de professores que dão ênfase para um ou outro tipo de conhecimento/formação? Como articular a formação geral e a específica, organizando um currículo que privilegie o campo teórico-científico e a experiência sócio-cultural?

O desafio para aqueles que se propõem a pensar as referidas políticas passa pela necessidade de reduzir a ênfase no caráter predominantemente instrumental dos conhecimentos, garantindo uma sólida formação geral. Enfim, a manutenção da proposta de formação contida no Projeto de Resolução, inequivocamente, conduzirá a uma maior desqualificação da formação de professores para a educação básica, assim como de profissionais responsáveis por articular o trabalho pedagógico na escola e fora dela.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS PROPOSTAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ADEQUAÇÃO AOS NOVOS PARADIGMAS DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL**

Neste capítulo, nos propomos a fazer uma leitura crítica das propostas oficiais atuais para a formação de professores para a educação básica divulgadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, destacando as concepções que as fundamentam, bem como categorias que aparecem de modo recorrente nesses documentos: professor como profissional prático reflexivo e formação por competências.

#### **4.1 A Emergência do Paradigma da Prática no Brasil**

A emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situado no final da década de oitenta e início de noventa, coincidindo com os movimentos de reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer a crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores.

A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país (SCHÖN, 2000).

No prefácio do seu livro "Educando o Profissional Reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem", Schön (2000) afirma que desde 1983 vem propondo uma nova epistemologia da prática, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza, singularidade e conflito. E, para responder ao tipo de educação profissional que seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação, ele apresenta esse livro. Apesar de tais estudos evidenciarem a formação profissional, especialmente do curso de Arquitetura, Desenho e Engenharia, seus pressupostos, como ele mesmo afirma, podem ser utilizados em outros campos da prática.

Schön (2000) parte do pressuposto de que há um dilema entre rigor e relevância na formação profissional e de que os educadores estão cada vez mais cientes da existência de *zonas indeterminadas na prática*, as quais, segundo ele, demandam um talento artístico que é obstaculizado, impedido de se manifestar devido à adoção, nas escolas profissionais, de currículos normativos.

Ao afirmar "que os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas" e que, "na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas" (2000, p. 16), Schön, destaca as *zonas indeterminadas da prática*, que envolvem situações em que não há respostas certas ou procedimentos-padrão, que fogem das estratégias convencionais de



explicação. Propõe, então, um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia da prática que abra espaço para o talento artístico, apresentando outros dois conceitos: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação.

Ao desenvolver o ensino prático reflexivo, Schön esclarece que é "um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para atuarem em zonas indeterminadas da prática" (2000, p. 25). As principais características do ensino prático-reflexivo são o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante. O autor utiliza a expressão "talento artístico profissional" para referir-se "aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, 2000, p. 29 - grifos no original).

Conhecer-na-ação, revela-se, para Schön, por um tipo de inteligência tática e espontânea que somos incapazes de tornar verbalmente explícita. Já a reflexão-na-ação agrega uma função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Para ele, ao pensarmos criticamente na ação, podemos reestruturar as estratégias de ação (SCHÖN, 2000, p. 33).

Na epistemologia da prática alternativa sugerida por Schön, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 38). Revela que na base dessa visão da reflexão-na-ação está uma visão construcionista da realidade, na qual novas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, contrapondo-se à racionalidade técnica, que se baseia numa visão objetivista da relação do profissional com a realidade que ele conhece.

Destacadamente, Schön tem sido insistentemente utilizado na literatura que trata da formação de professores em nosso país, sendo que os termos 'professor reflexivo', da forma que vêm sendo incorporados pelas reformas educacionais, tornaram-se meros termos,

“expressão de uma moda, na medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países” (PIMENTA, 2002, p. 45).

Propõe-se Pimenta (2002) a desenvolver uma crítica da apropriação generalizada e acrítica nas reformas educacionais de diversos países dos termos ‘professor reflexivo’ e ‘professor pesquisador’<sup>77</sup>. Salienta a autora:

(...) diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão (2002, p. 22).

Concordamos com a autora quanto à afirmativa de que, para Schön (2000), a reflexão está centrada nas práticas individuais dos professores, aproximando-se muito de um processo mecânico de reflexão. Dessa forma, consideramos necessário aprofundar esta análise para tentar explicitar as diferenças conceituais entre as concepções de professor reflexivo e os limites da adoção desse conceito nas políticas educacionais.

Zeichner (1993) procura desenvolver uma revisão sobre o enfoque reflexivo apontando os limites da teoria de Schön. Para esse autor a reflexão é compreendida na sua dimensão coletiva propondo, inclusive, a constituição de comunidades de aprendizagem de professores para superar ações de formação individualizada, como sugere Schön (2000).

---

<sup>77</sup> Pimenta apóia-se em autores como LISTON & ZEICHNER (1993) *apud* ROCHA, (1999), ZEICHNER (1992), CASTRO *et all* (2000), PÉREZ-GÓMEZ (1992), CONTRERAS (1997), KEMMIS (1985), e GIROUX (1990), que apontam suas preocupações com proposições que colocam em destaque o protagonismo do sujeito professor, pressupondo uma prática reflexiva de modo individual.

O referido autor, também norte-americano, nos apresenta uma importante contribuição sobre esta temática e vem exercendo grande influência sobre a literatura que trata da formação de professores. Sua obra defende o conceito de professor como prático reflexivo, porém, sua preocupação situa-se na forma de apropriação dos termos “*prático reflexivo e ensino reflexivo*”, nos processos de reformas educativas de seu país e de diversos outros, como Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura. Salienta que “tem havido muita confusão sobre o significado, em casos particulares, do termo *reflexão* e de outros termos relacionados a ele, como ‘investigação pelos professores’ ou ‘emancipação’”. (ZEICHNER, 1993, p. 15). Seu foco de investigação é também o papel dos professores na elaboração das propostas a serem implantadas. Seus esforços centram na preocupação com a formação de professores como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional e no sentido de promover a causa da profissionalização dos professores.

Não obstante esse movimento internacional de formação de professores opor-se ao racionalismo técnico que situa o professor como um técnico, Zeichner (1993) argumenta que, nas propostas atuais, existe uma falta de respeito aos conhecimentos e experiências dos “bons professores”, os quais sem o devido reconhecimento da Academia, continuam sendo consumidores da produção acadêmica.

Contrariamente à forma que vêm sendo conduzidas algumas reformas educativas, Zeichner enfatiza que:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (1993, p. 17)

Diante dessa constatação, ele acrescenta:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (*Id, ibid.*).

Na tentativa de clarificar a diferenciação conceitual entre os vários projetos de reforma cuja centralidade é a formação reflexiva de professores, Zeichner apresenta quatro autores que desenvolvem suas análises sobre os processos de reformas e a concepção de professor reflexivo adotadas em diferentes países. Alan Tom (1985) apresenta três formas de distinguir as propostas de reformas analisadas por ele, na Austrália, no Reino Unido e nos Estados Unidos. São elas: “diferenças sobre quais os aspectos do ensino a ser problematizados nas reflexões dos professores; diferenças no modelo de pesquisa a ser utilizada pelos professores; e diferenças em relação à forma de encarar o estatuto ontológico do fenômeno educacional”. (ZEICHNER, 1993, p. 30). Alan Tom descreve os cenários de problemática que diversos programas de trabalho punham em evidência: o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula; o conhecimento da matéria; os princípios políticos e éticos subjacentes ao ensino; a sociedade e as suas instituições.

Para Calderhead (1989), *apud* Zeichner (1993), os conceitos de ensino reflexivo subjacentes à formação de professores variam segundo cinco dimensões:

Variam na forma como consideram o processo de reflexão (e.g., reflexão na ação, deliberação curricular), no conteúdo da reflexão (e.g., os valores próprios dos professores, o contexto societal, a teoria educacional), nas condições prévias à reflexão (e.g., as atitudes para a reflexão, o contexto de orientação no qual ocorre a reflexão) e no produto da reflexão (e.g., a eficiência do ensino, a emancipação, a compreensão da relação entre valores e prática). Há ainda uma variação considerável na forma como os conceitos têm sido justificados, defendidos e relacionados no contexto da formação profissional. O ensino reflexivo tem sido justificado em campos que se situam desde a responsabilidade moral à eficiência técnica, e a reflexão tem sido incorporada em cursos de formação de professores tão divergentes entre si quanto os que recorrem à abordagem comportamentalista, na qual a reflexão é considerada como uma forma de realização das práticas prescritas, até aos que recorrem à abordagem crítica, na qual a

reflexão é considerada como um meio no sentido da emancipação e da autonomia profissional. (CALDERHEAD, 1989, p. 44-45 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 31).

Considerada por Zeichner como a tentativa de maior importância para acabar com a confusão conceitual referente à prática reflexiva no ensino e na formação de professores, Grimmett *et al.* (1990) desenvolvem um quadro teórico em que se descrevem as várias concepções de reflexão, assentadas nas diferenças nas bases epistemológicas dos vários corpos de trabalho. De suas análises, resumem-se três orientações conceituais principais na prática reflexiva, baseando-se na diferenciação da matéria de estudo, na forma como se entra no processo reflexivo e na finalidade da reflexão. Para cada uma dessas orientações, a relação entre o conhecimento e a reflexão era considerada em termos de três categorias: a origem do conhecimento objeto da reflexão; o modo de conhecimento, representado por uma concepção de reflexão específica (técnica, deliberativa ou dialética); e o uso dado ao conhecimento como resultado do processo reflexivo (para dirigir, informar ou apreender/transformar a ação). Os trabalhos de Grimmett *et al.* (1990), portanto, apontam para três orientações conceituais genéricas: “a reflexão como instrumento de mediação da ação na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática; e a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática”. (ZEICHNER, 1993, p.31-32).

Em outro esforço de levantamento das dimensões conceituais do termo reflexão, Valli (1990a), também apresentado por Zeichner (1993), pretende distinguir entre orientações técnicas e morais da prática reflexiva, identificando três modos de formação reflexiva de professores que dão ênfase aos fundamentos morais do ensino: a deliberativa, a relacional e a crítica, que, por sua vez, assumem três dimensões: o papel da reflexão, qual o conteúdo que é

objeto de reflexão e a forma como cada uma das orientações ensina os estudantes a considerarem as decisões éticas. Salienta Zeichner:

Por exemplo, na orientação deliberativa, a reflexão serve para desviar a atenção do estudante de considerações exclusivamente técnicas, deslocando-a para o campo da dimensão moral do ensino. Na orientação relacional, a reflexão prevê as bases para relações de apoio ao estudante. Finalmente, na orientação crítica, a reflexão auxilia a definir uma problemática do conhecimento e a *dar voz* aos professores. (1993, P. 32).

Zeichner (1993) ainda apresenta outras distinções apontadas na literatura relativa à formação de professores. A primeira mencionada por ele dá especial destaque à reflexão como atividade privada, desenvolvida pelo professor individualmente, adotada especialmente nos EUA, apesar de inúmeros autores destacarem a natureza social do processo reflexivo. Uma segunda distinção apresentada é a que se refere ao ensino reflexivo como um processo racional imparcial ou, pelo contrário, como um processo apaixonado e imbuído de preocupações éticas. O próprio Zeichner (1987), anteriormente, havia apresentado outra distinção, que separa os programas de trabalho que dão realce à pesquisa reflexiva nos cursos individuais e em certas partes dos programas, e os que desenvolveram e/ou redesenharam programas inteiros de formação de professores com a pesquisa reflexiva como eixo de referência.

Zeichner (1993), identifica ainda quatro principais tradições de prática reflexiva no ensino e na formação de professores nos Estados Unidos: a acadêmica, a de eficiência social, a desenvolvimentista e a de reconstrução social.

1. Acadêmica: nesta tradição a ênfase está nos conteúdos a serem ensinados, defende que os professores necessitam de uma sólida formação acadêmica, esta tradição acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.
2. Da eficiência social: esta segunda tradição, de orientação behaviorista, acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação;

3. Desenvolvimentista: nesta tradição a prioridade é para o ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno. Esta tradição parte do pressuposto de que é o desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado aos alunos e aos professores.
4. De reconstrução social: esta tradição acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente, segundo este autor (ZEICHNER, 1993)

O autor acrescenta que esse quadro de concepções foi alargado com uma quinta tradição, denominada de “genérica”, que surge na medida que o ensino reflexivo tem sido muito defendido “sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deva incidir, sobre os critérios a usar para avaliação da qualidade da reflexão ou sobre a medida em que as decisões dos professores devam conter uma crítica dos contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho”. (ZEICHNER, 1993, p. 44).

Na perspectiva de Zeichner, o termo “reflexão”, situa-se entre uma dimensão desenvolvimentista e uma dimensão de reconstrução social. De acordo com o autor:

1. A atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa.
2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões.
3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada. (ZEICHNER, 1993, p. 51).

Zeichner defende que existem fatores que impedem uma aprendizagem docente genuína e contribuem para criar uma situação onde existe apenas a ilusão de aprendizagem docente. Destaca o fato de os professores negligenciarem as teorias e conhecimentos incorporados nas suas práticas e dos outros professores, uma forma de pensar que limita as reflexões a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula e

negligencia as questões curriculares. Enfatiza, também, o fato de os professores ignorarem em suas reflexões o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar.

Observamos que, embora os autores referenciados exerçam grande influência na definição das propostas oficiais de formação de professores em nosso país e orientem boa parte das discussões sobre a temática da formação reflexiva de professores, eles apresentam diferenças e especificidades.

Porém, é sob as bases teóricas da primeira concepção apresentada que se situam as nossas propostas de políticas atuais de formação de professores da educação básica, implementadas pelo governo brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990, através das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Identificamos nesses documentos uma ênfase na profissionalização com centralidade da noção de competências, objetivando a formação de um profissional prático-reflexivo. Tais dimensões materializam-se numa concepção claramente técnico-profissionalizante de formação de professores, como apresentaremos a seguir.

#### **4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: a apropriação da categoria “competência”**

A proposta apresentada pelo MEC (Resolução CNE/CP 1/2002) de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena para ser aplicada a todos os cursos de formação de professores no âmbito das licenciaturas independentemente do *locus* de formação, é orientada pela formação de competências profissionais.



Dentre os princípios orientadores para a reforma da formação de professores, a concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial (Art. 3º, inciso I). Espera-se que o professor domine os conhecimentos sobre o seu trabalho e que, fundamentalmente, saiba mobilizá-los, transformando-os em ação (DCNFPEB, 2001, p. 11). O documento baseia-se numa concepção de formação orientada pela construção de competências, que "para se efetivar, deve se refletir nos objetos de formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação" (*Id.Ibid.*).

Segundo o documento, ao conceber e organizar um curso de formação de professores é indispensável definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional. São elas:

- competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; (DCFPEB, 2001, p. 17).

As estabelecer uma lista de competências que devem orientar os processos de formação dos professores, as mencionadas diretrizes determinam um programa de desenvolvimento profissional que abrange todas as dimensões da atuação profissional do professor. Tais competências, a serem construídas pelos professores em formação, destaca o texto, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos.

O documento reconhece que as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático:

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (DCNFP, 2001, p. 11).

Mais adiante, o documento aponta que “a constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica primeiramente superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências” e, enfatiza que “não há real construção de conhecimentos sem que resulte, no mesmo movimento, a construção de competências”.

Consideramos que, analiticamente, essa proposta tem fundamento. Porém, no nosso ponto de vista, o encaminhamento metodológico está equivocado, pois destaca que para a constituição de competências a proposta metodológica deve ser repensada e que atuação do professor deve ser a de propiciar situações de aprendizagem focadas na resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas ou no desenvolvimento do ensino por projetos que possibilite a interação dos diferentes conhecimentos.

Para a organização curricular, o citado documento recomenda que se deve tomar como referencial inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. Serão as competências que orientaram a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O documento define eixos articuladores que orientam os critérios de organização curricular. São eles:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional.
- Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.
- Eixo articulador entre disciplinariedade e interdisciplinariedade.
- Eixo que articula a formação comum e a formação específica.
- Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.
- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Essa proposta das Diretrizes defende uma concepção pragmatista e tecnicista de educador pela ênfase que coloca na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, a qual pode ser identificada, no documento, pela concepção que o fundamenta, pela forma de organização institucional que propõe, pelos princípios orientadores dessa formação, pela orientação metodológica e pela ampliação da carga horária para a “parte prática” do currículo. Assim explicita a proposta: “conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (DCNFPPEB, 2001, p. 14).

Estamos convencidos de que, dessa forma, está posto um empobrecimento teórico da referida formação. Entendemos que uma fundamentação científica é que assegurará ao professor condições de domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas.

Noutro ponto, o documento reconhece a frágil articulação entre teoria e prática, presente nos cursos de formação. Tentando superar essa fragilidade e a divisão entre teoria e prática, propõe a disciplina de Prática de Ensino desde o primeiro ano do curso, evidenciando o fato de entender por prática o estágio oferecido ao final da licenciatura. Diante disso, perguntamos: a unidade entre teoria e prática, assim como entre ensino, pesquisa e extensão,

será garantida pela inserção da Prática de Ensino desde o início do curso? Essa disciplina é suficiente para que o acadêmico reflita sobre a organização da escola e sobre todas as questões que envolvem o pedagógico? O fato de o acadêmico estar em contato com a realidade educacional lhe garantirá subsídios/condições de resolver problemas reais? Como será oportunizado a construção dos conhecimentos experienciais ao aluno em formação?

De forma explícita, a atual proposta de formação traduz-se na formação de competências profissionais definidas como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às demandas das situações de trabalho, delineando um novo perfil profissional.

Como já afirmamos anteriormente, o conceito de competências é de natureza diversa do conceito de qualificação e foi retomado a partir das mudanças no mundo do trabalho, frente a um novo conceito de produção, que exige um conjunto de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais exigidas pela organização taylorista/fordista de trabalho. A literatura disponível nos mostra que se trata de um conceito extremamente ambivalente, cujo significado somente pode ser apreendido no contexto da construção social. A partir disso, acreditamos que, ao se articular a formação humana ao conceito de competências, se está implicitamente demarcando um caráter histórico específico da acepção, vinculado à perspectiva pragmática e utilitarista de formação. Essa perspectiva de formação humana parece-nos ser a dominante nas propostas de formação acima aludidas, que tratam da formação de professores e de pedagogos. Podemos dizer que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores ela é claramente dominante, confirmando o que nos coloca Freitas (2003), que a incorporação da lógica das competências à política de formação de professores teve início com o processo de elaboração desse documento<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Segundo FREITAS (2003), a crítica à lógica das competências pode ser encontrada em vários estudos, como Manfredi, 1998; Machado, 1998; Ramos, 2001, e nos documentos das entidades científicas como ANFOPE,

Ramos (2002), ao trabalhar com a noção de competências e a adoção desse conceito nas reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil, esclarece que os princípios orientadores de tais reformas

(...) baseiam-se numa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando, por um lado, a confiança quase apologetica no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectualmente e psicologicamente adequados a essa realidade. (...) A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à nova realidade do mundo do trabalho (RAMOS, 2002, p. 129).

A autora demonstra claramente, em sua análise, que a organização do trabalho pedagógico orientado pelas novas diretrizes articula-se com as novas demandas do mercado de trabalho e os novos processos de produção. Porém, desconsidera a heterogeneidade e a diversidade que convivem no interior de uma mesma sociedade e organização produtiva (RAMOS, 2002).

Ao analisar as políticas oficiais, Pimenta (2002) identifica que a noção de competências foi adotada nas propostas de formação de professores em substituição à noção de saberes e conhecimentos, na educação, e a noção de qualificação, no campo do trabalho. A autora distingue conhecimento e competência, denunciando que na perspectiva adotada pelas propostas de formação nas políticas atuais, a competência pode significar “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 42).

Pimenta (2002) destaca, ainda, que ao mesmo tempo em que se preconiza a formação por competências são criados mecanismos para que se controle o desenvolvimento

---

ANPED, FORUMDIR e ANPAE, que, segundo a autora, vem denunciando o caráter competitivo e individualizante prescrito por essa concepção.

profissional dos professores, através de um sistema verticalizado de avaliação, nos moldes que já vêm sendo realizados na educação básica e superior.

Outro conceito adotado nas políticas oficiais de formação de professores é o de profissional prático-reflexivo, quando se define o que é atuar com profissionalismo: “requer que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade”. Todavia, esse conceito aparece com menor ênfase citadas Diretrizes, embora apareça reiteradamente na proposta dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, que apresentaremos a seguir.

### **4.3 Os Referenciais para a Formação de Professores: o professor como prático-reflexivo**

Outro documento importante na definição de propostas pedagógicas para os cursos de formação de professores, apresentado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, é o Referencial para a Formação de Professores, que merece algumas considerações. Essa proposta apresenta três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos, habilidade e atitudes, e consciência da realidade social e econômica. Baseando-se em estudos recentes sobre formação de professores (não mencionados), indica outras vias de conhecimentos e práticas que contribuem para a construção do perfil profissional, entre elas: conhecimento de si mesmo, compreensão de como se processa a construção do conhecimento e capacidade de intervir e transformar a realidade.

Destaca o documento que o conhecimento profissional do professor envolve conhecimento teórico, instrumental e experiencial, para tomar decisões adequadas situacionalmente, em virtude da complexidade inerente ao seu trabalho pedagógico.

Assim, na forma como é concebido neste documento, o conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (RFP, 1999, p. 85).

O conceito de professor como prático reflexivo aparece reiteradamente, ao apresentar a necessidade de que o professor desenvolva um "conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais", necessário para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência. Esse conhecimento experiencial é o conhecimento construído "na" experiência articulada a uma reflexão sistemática sobre ela. (RFP, 1999, p. 102).

As bases conceituais da proposta, assim como definidas por Schön (2000), são apresentadas nos referenciais como níveis de conhecimento do professor: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

O primeiro, conhecimento-na-ação orienta boa parte das atividades dos professores, de modo inconsciente e mecânico, expressando-se num saber fazer espontâneo. A reflexão-na-ação ocorre quando o professor confronta suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata, atua com sensibilidade, está flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa. E, finalmente, reflexão-sobre-a-ação, refere-se a análise que se faz *a posteriori* sobre as características e processos da ação envolvida (RFP, 1999).

A nosso ver, essa proposta de formação de professores não supõe a articulação teoria e prática, pois ambas aparecem em momentos estanques e separados. A proposta dos

referenciais para a Formação de professores apresenta três níveis de conhecimento do professor. No primeiro nível situa-se o “conhecimento-na-ação”, o qual orienta boa parte das atividades do professor, segundo o documento, de modo inconsciente e mecânico, expressando um saber fazer espontâneo: estaria este nível caracterizado por uma atividade desprovida de reflexão, ou seja, uma prática enquanto repetição reiterada de ações? O segundo nível, a “reflexão-na-ação”, ocorre quando o professor confronta idéias, teorias e crenças com a prática imediata: estaria definido que neste nível supõe-se um encontro do professor com a teoria? E o terceiro nível, a “reflexão-sobre-a-ação”, corresponde à análise posterior ao fato ocorrido, sobre as características e processos da ação envolvida: ocorre, pois, quando o professor relembra ou retoma a ação para refletir sobre ela?

Para essa análise, esclarece Vásquez, “(...) é uma prova do mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática a teoria e outras desta á prática” (VÁSQUEZ, 1968, p. 233).

Da mesma forma, é interessante apontar para o que diz Kopnin: “O (pensamento) prático e o teórico estão indissolivelmente inter-relacionados, o teórico encontra no prático sua consubstanciação material. (...) É justamente por meio da consubstanciação material, prática, que se dá o processo de verificação da veracidade objetiva do conteúdo do pensamento” (1978, p. 170 - grifos no original).

Assim como salienta Kopnin, nas propostas de formação de professores do MEC, constatamos que a separação dos três níveis de conhecimento evidencia a relação teoria-prática adotada, fato que é confirmado ao desenvolvermos a análise de cada nível. Tal análise deixa claro que a ação do professor não envolve a práxis verdadeira, como expressa o materialismo histórico, ao separar, fragmentar a ação em momentos de atividades mecânicas,



repetitivas, desenvolvidas por um tipo de inteligência tática; por outro lado, mostra momentos de atividades respaldadas em teorias, em que há um encontro com a teoria que implica a reflexão, supondo-se que nesse momento a atividade do professor agrega uma função crítica e questiona as estruturas dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação; e momentos em que o professor se afasta da ação, para refletir sobre ela. Explicitamente, há uma separação entre a teoria e prática, rompendo a relação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, que caracteriza a práxis e deveria fundamentar a ação do professor.

Esclarece Kopnin (1978), “não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia a sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento no movimento do conhecimento” (p. 171).

Dentre as características da epistemologia da prática apresentada por Schön (2000), destaca-se ainda proposta do ensino prático-reflexivo, que sugere o aprender fazendo. Este tipo de ensino prático é voltado para ajudar os alunos a adquirirem talentos para agir em zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações em que não há respostas certas ou procedimento-padrão. Esse conhecimento prático é entendido por Schön (2000) como um processo de reflexão-na-ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre suas práticas (pensar o que fazem, enquanto fazem em situações de incerteza, conflito). A isso, o autor chama de reflexão-na-ação.

Tais pressupostos apontam o entendimento expresso por Schön (2000) sobre a prática como campo aplicação de teorias e de produção de saberes próprios e que estão incorporados nas atuais propostas oficiais para a formação de professores em nosso país.

Nesse documento, o Referencial para a Formação de Professores, propõe-se para os cursos de formação de professores “um forte componente de prática”, assim como sugere Schön (2000), “acompanhados de reflexão que ajudem os formandos a desenvolver competências necessárias para operarem em situações de incerteza”, que se apresenta na proposta analisada como um apelo para que o professor desenvolva um conhecimento experiencial necessário para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência. Neste ponto, entendemos que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática. Portanto, não deve estar desvinculado do conhecimento teórico, na medida em que é necessário usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-lo, atribuir-lhe significado (PIMENTA, 2002).

Para a tese de que a prática exerce papel central de todo currículo nesse modelo de formação (eixo central do currículo), como destaca o documento, é importante ressaltar que a mesma está relacionada com a atividade do sujeito, não é constituída por qualquer atividade do ser humano.

Enfim, esse maior destaque à prática se justifica, nas propostas oficiais analisadas, Diretrizes e Referenciais, pela concepção adotada e pelo entendimento de que competências são formadas na prática e ocorrem em situações concretas. Dessa forma, é importante salientar o que diz Kopnin (1978): “Tanto a contraposição da teoria à prática quanto a identificação de ambas surgem como resultado da compreensão da prática apenas como atividade subjetiva, sem que se saiba ao certo que atividade é essa, qual o seu objeto concreto. *A prática é a unidade do sujeito com o objeto, é ativa por forma porém concreta-sensorial por conteúdo e resultados*” (p.68 – grifos no original).

Esse autor reafirma que teoria e prática são momentos de um único processo no movimento do pensamento - a razão apreende o mundo não de maneira contemplativa, mas criadora, ativa.

A respeito disso, Libâneo (2004) esclarece:

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral (p.39).

O autor é emblemático ao afirmar que sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor não avança em busca de sua profissionalidade. A sua proposta é a de que os professores se transformem em profissionais críticos-reflexivos, profissionais que dominem uma prática refletida (LIBÂNEO, 2004).

Libâneo destaca a importância do pedagogo escolar, pois este

deverá ser o agente articulador das ações pedagógicas-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas. (...) Os dirigentes das escolas precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática. A examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos ensino e aprendizagem (2004, p. 40-41).

Por fim, não obstante a contribuição de diversos autores ao fazer a crítica ao currículo normativo de muitos cursos que separam a ciência, sua aplicação e o estágio, o fato é que as bases epistemológicas da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica podem ser facilmente identificadas com a perspectiva que fundamenta a formação reflexiva do professor e o desenvolvimento de competências profissionais. Tais bases reforçam essa fragmentação, por reafirmar a idéia de que existem dois tipos de conhecimento, ou seja, o conhecimento de base conceitual e teórica e o de aplicação prática, pelo destaque que é dado para uma relação

pragmática com o saber e, ainda, por propor uma formação fundamentada no ensino cujo pressuposto básico substitui o aprendizado pelo fazer.

#### **4.4 O professor como prático-reflexivo e a constituição dos saberes docentes**

Uma reflexão sobre a constituição dos saberes por parte dos professores se torna necessária neste contexto, tendo em vista que a concepção que fundamenta as Diretrizes e os Referenciais está baseada na formação de professores como prático reflexivo cujos autores preconizam uma nova epistemologia da prática e defendem um conhecimento que se produz na prática como responsável pelos saberes dos professores.

Além disso, refletir sobre os conhecimentos que constituem a formação inicial e continuada dos professores, assim como sobre o papel que desempenha esse tipo de conhecimento adquirido na prática, é necessário para situarmos os limites das atuais propostas educativas e as implicações decorrentes da primazia de um tipo de conhecimento em detrimento de outro, especialmente porque a palavra competência aparece e é adotada pelas propostas de formação de professores, apregoando que os conhecimentos e habilidades adquiridos devem ter uma "utilidade prática e imediata", não obstante essa concepção estar permeada pelo entendimento de que os problemas da prática social podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, desvalorizando, portanto, o conhecimento teórico.

E referida temática surge no bojo do movimento pela profissionalização docente, a partir de vários estudos estrangeiros (TARDIFF *et all*, 1991; LABAREE, 1994; LESSARD, 1998; TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 1998; TARDIF, 1999). No Brasil, vários intelectuais refletem sobre o tema no dossiê “Os Saberes Docentes e sua Formação<sup>79</sup>”.

---

<sup>79</sup> Esse dossiê foi publicado pela *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, abr. 2001, n.74.

Na apresentação Borges e Tardif alertam para a multiplicação dos estudos que tratam do conhecimento dos professores, estudos esses que, somados com aqueles que tratam de outras categorias como crenças, concepções, competências, são milhares no âmbito internacional. Da mesma forma, essas pesquisas são marcadas pela “grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizadas quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência”. (2001, p. 12).

Uma constatação importante é a de que, para além da especificidade do caso brasileiro, as reformas implementadas no país se inscrevem no contexto mais amplo das reformas no plano internacional, sendo possível identificar um certo número de objetivos e princípios comuns. Explicitam os autores:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimento, do mesmo modo que nas outras profissões “superiores” (medicina, direito, engenharia etc.).
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática;
- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas. (TARDIF LESSARD e GAUTHIER, 2001 *apud* BORGES e TARDIF, 2001, p. 15-16).

Em outro artigo, Nunes<sup>80</sup> destaca que Tardif *et all.* (1991) desenvolvem estudos e procuram apresentar um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificam as características e os diferentes tipos de saberes, sua pluralidade e heterogeneidade, além da relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. “Neste sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF *el all.*, 1991 *apud* NUNES, 2001, p. 32). No mesmo artigo, Nunes apresenta um outro trabalho de Tardif (1999), no qual ele analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização. Considera que as diferenças entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional e aponta algumas características referentes à natureza do conhecimento profissional docente, cuja implantação tem sido um dos objetivos do movimento de profissionalização docente:

a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. (TARDIF, 1999 *apud* NUNES, 2001, p. 33).

A autora complementa citando Tardif (1999): “se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado”. (TARDIF, 1999 *apud* NUNES, 2001, p. 40).

---

<sup>80</sup> NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, abr. 2001, n.74.

No mesmo dossiê, Borges<sup>81</sup> focaliza os “saberes” ou “conhecimentos” do professor, a partir da análise de três sínteses críticas, enfocando os seguintes autores: Lee S. Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Clermont Gauthier (1998). A autora esclarece que há uma grande dificuldade daqueles que se propõem a realizar sínteses pela diversidade conceitual e metodológica do campo, cujos autores são filiados a diferentes tradições teórico-metodológicas. Alerta ainda para um segundo ponto, que decorre das próprias tipologias extraídas das sínteses apresentadas, elas também marcadas pela diversidade teórico e metodológica. Um terceiro ponto apresentado pela autora diz respeito à diversidade empírica dos próprios objetos da pesquisa, que são extremamente variados. O quarto ponto refere-se ao grau de abstração desses estudos, que são distantes da realidade dos docentes. No quinto ponto Borges (2001) refere-se à utilidade das sínteses para o desenvolvimento da pesquisa e seu importante papel histórico importante para o desenvolvimento educacional. Finalmente, no sexto ponto, a autora refere-se à repercussão dessas tipologias em países como o Brasil.

Muitos dos estudos apontados foram, por vezes, utilizados pelos pesquisadores e podem ser identificados nas políticas educacionais brasileiras, “sobrepondo-se aos desafios reais da prática concreta dos professores nas escolas e, também, à própria originalidade dos temas emergentes que estes atravessam tanto da educação de um modo geral, como na formação de professores em particular em nossa sociedade” (BORGES, 2001, p. 74).

#### **4.5 Para Além dos Limites Estreitos de um Tipo de Conhecimento Pragmático**

---

<sup>81</sup> BORGES, Cecília. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, abr.2001, n.74.

Notadamente, os estudos e debates envolvendo a formação de professores intensificaram-se nestes últimos anos, especialmente após as mudanças apresentadas pela nova legislação educacional e por essas mudanças estarem orientados pela formação reflexiva do professor e construção de competências profissionais. Alguns autores, visando ultrapassar os limites estreitos de uma concepção pragmática e utilitarista que informam tais propostas, desenvolvem suas críticas e apresentam suas considerações.

Partimos inicialmente das considerações a respeito das concepções que fundamentam as políticas educacionais feitas pelos nossos entrevistados:

*\_ Esse modelo que veio agora pela legislação, está muito vinculado à epistemologia da prática, não tem dúvida nenhuma, eu acho que o que não está muito fácil é ver. Juntam-se muitos autores numa mesma concepção e isso não é bem assim. (...) É claro que nós que trabalhamos dentro de uma perspectiva histórico-crítica, numa perspectiva dialética, nós sempre tentamos ver essa questão da relação teoria e prática como fundamento da práxis, onde não se separa um do outro. Parece que alguns teóricos, como Schön, puxaram muito a vara para o lado da prática; embora eles também nunca tenham dito que não há teoria, há um peso bastante grande para o lado da prática. (...) eu vejo que, fundamentalmente, a formação inicial é uma formação mais teórica e que a prática é quando você está na prática... (LEDA SCHEIBE).*

*\_ Extremamente pragmáticas, pensam em “operar” a educação. Manipular como se fossem pedras num tabuleiro de xadrez ou de dama em que você vai operando para atingir determinados objetivos que previamente definiu. A própria idéia de professor reflexivo é, exatamente, uma idéia que de reflexão não tem nada. Quando a gente*



*pensa, o pouco que eu já li, para mim é claro que o que se chama de professor reflexivo, ou a reflexão, não tem nada de reflexão. É uma organização de dados, de vivências, de experiências, de práticas a partir das quais você chega a algumas outras formas de operar, visando à esperança, ao desejo de ser bem sucedida e, portanto, de ter um resultado bom, razoável, de os alunos serem motivados, aprenderem, para nós nos sentirmos professores realizados, para a educação parecer que agora realmente melhorou e por aí vai (ILDEU MOREIRA COELHO).*

*\_ (...) no início me entusiasmei com o discurso do professor reflexivo, mas eu logo vi que não era o caminho que combinava com a lógica dos meus estudos anteriores. Aqui faço um parênteses para fazer uma crítica à nossa área, de novo a crítica que eu faço à sensibilidade que a nossa área tem aos modismos. Então nós embarcamos com muita facilidade em discursos muito atraentes, em discursos novos e não vamos fundo na crítica, não vamos fundo em saber qual é a origem desses discursos, onde é que eles estão assentados, qual é a base epistemológica desse discurso. Eu, por exemplo, caí numa armadilha quando tomei conhecimento das pesquisas sobre o professor reflexivo. Foi um discurso muito atraente porque ele pegava precisamente numa chave que combinava ao mesmo tempo com o Paulo Freire e o marxismo, por conta do mote ação-reflexão-ação, que tanto combina com um pensamento mais espiritualista como combinaria com o pensamento da base marxista. Só que indo mais fundo, verifica-se que ele surgiu num contexto claramente do pensamento neoliberal. Lendo de uma maneira mais aprofundada depois a gente vai descobrir que ele está assentado no Dewey que é um pensamento pragmático, uma filosofia pragmática, que acaba sendo reduzido ao refrão ação-reflexão-ação, que também está na pedagogia*

*jesuítica, na pedagogia de Freire, em propostas marxistas, etc Tudo isso forma um sentido na cabeça das pessoas, do professorado e se o pesquisador não é muito atento, ele acaba embarcando nisso sem saber qual é a origem teórica. (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO).*

A reflexão apresentada pelos intelectuais entrevistados sobre os pressupostos que fundamentam as atuais políticas educacionais mostra-se compatível com a crítica que desejamos empreender: a concepção pragmática que sustenta tal proposta.

Destacamos, inicialmente, o importante artigo escrito por Newton Duarte (2003), sobre as idéias expressas na literatura no campo de estudos da formação de professores, que chegam ao Brasil no início da década de 1990 e centram a análise na formação do profissional reflexivo, destacando a presença marcante da literatura estrangeira<sup>82</sup>. O autor identifica que a difusão dessa linha de estudos, que centra a análise na epistemologia da prática e na formação reflexiva do professor, assim como no construtivismo, ocorreu quase que simultaneamente à difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, pressupostos esses que fazem parte de um universo denominado pelo autor de “pedagogias do aprender a aprender”. Duarte (2003) alerta que, sob esses pressupostos, a desvalorização do saber teórico está presente em vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores.

O mencionado autor mostra que, no centro das proposições para a formação profissional de Donald Schön, encontra-se a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento escolar. Afirma que Schön fundamenta seus pressupostos numa epistemologia da prática, ao adotar uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma

---

<sup>82</sup> DUARTE (2003) destaca autores de diferentes países, entre eles SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993; 2002; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; KINCHELOE, 1997.

epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico (DUARTE, 2003).

Da mesma forma, ao analisar as proposições de Tardif (2000) e Perrenoud (1999), Duarte (2003) destaca que a qualidade da formação de professores poderá não ser assegurada, se adotado o modelo proposto por esses autores. Segundo ele, ao propor uma mudança estrutural nos cursos de formação de professores, no papel de universidade e nos conhecimentos teóricos para essa formação, tais autores relegam a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos.

Duarte (2003) afirma que a tendência principal e dominante no terreno dos estudos educacionais fundamentam-se em autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Popkewitz, Pérez Gómez, Kincheloe e Zeichener, os quais sustentam seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos numa concepção que desvaloriza o saber escolar, estando inseridos num referencial que se nutre das contribuições do pós-modernismo.

No Brasil, outro estudo importante para esta análise, que se propõe a identificar a concepção que fundamenta a proposta de formação de professores expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é o de Moraes (2001). A autora assinala a presença de um movimento que faz prevalecer a empiria e marginaliza os debates teóricos no campo educacional, e identifica esse fato como um “recuo da teoria” ou, até mesmo, como um retrocesso da teoria na pesquisa educacional (MORAES, 2001, p. 154). Destaca o aligeiramento da discussão teórica na produção das pesquisas educacionais no Brasil, por elas estarem submetidas às agências de financiamento que limitam os prazos para sua conclusão. Afirma que uma das causas dessa “marcha-ré intelectual e teórica” deve-se às políticas educacionais adotadas no âmbito nacional e internacional. Essa tendência de se reduzir a discussão teórica aparece nas novas propostas

oficiais de formação de professores, "na quais a reflexão sobre a produção do conhecimento foi eliminada de sua preparação básica" (*Id.Ibid.*).

Em outro artigo, ao empreenderem uma análise sobre a produção do conhecimento, sobretudo nos países periféricos como o nosso, Moraes e Torriglia (2000) levantam uma suposição de que há um processo em curso de *lightinização* na educação, ou seja, um empobrecimento da questão do conhecimento e, em consequência, um empobrecimento do aporte teórico ao conhecimento, reduzindo-o à formação de competências, tal como aparece na proposta das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. Destacam que esse documento "é prolixo, idealista e extremamente propositivo e prescritivo em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação a serem implementadas no país em futuro próximo. De maneira geral, ao mesmo tempo propõe e restringe, salienta e reduz, libera e seleciona". (MORAES e TORRIGLIA 2000, p. 6).

Pimenta (2002) aponta para uma tendência de tecnicização da reflexão, visto que as propostas oficiais de formação de professores propõem a operacionalização da reflexão em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo de formação inicial e continuada de professores. Buscando a superação dos limites que esses autores identificam, ou seja, de um possível praticismo que permeia as propostas de reformas, a autora propõe a construção de teoria(s), "que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-crítica ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas" (PIMENTA, 2002, p. 22).

Além disso, no mesmo texto, Pimenta (2002) discute as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores no Brasil nos anos recentes, as quais se configuram

(...) numa atitude sistemática de desqualificação das Universidades como espaços formativos (...) na desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes em *saberes-fazer*s, diretamente ligados à operacionalização do ensino e com a definição de novas identidades dos docentes transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem. Neste caso, os saberes de que necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menores investimentos em sua formação (PIMENTA, 2002, p. 46).

Na mesma perspectiva, Libâneo (2002b) desenvolve um artigo a partir do significado do termo reflexividade, da compreensão da forma como vem sendo aplicado à formação de professores e do papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores. De início, denuncia a denominação *professor reflexivo* resulta num reducionismo “de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores”. (p. 53).

Libâneo (2002b) defende a busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional, evitando investir em visões reducionistas, visto que a noção de reflexividade não é nova e seria ingênuo acreditar que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem, baseada na reflexão. Ele entende que a reflexividade deve inserir-se como um dos elementos de formação profissional de professores, entendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação. Nessa perspectiva, deve-se considerar que, “(...) a reflexividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental” (LIBÂNEO, 2002b, p. 73).

Da mesma forma, dos vários entendimentos do termo reflexividade e da crítica à matriz teórica que dá sustentação às propostas atuais de formação, Libâneo acena para uma proposta crítica de reflexividade:

(...) A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2002b, p. 70).

Na mesma linha, Contreras (2002) pergunta que tipo de reflexão que se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva. Segundo ele

Tratar-se-ia é de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão (CONTRERAS, 2002, p. 139).

Mais à frente, o autor evidencia que

Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. A crítica que se dirigiu precisamente à reflexão concebida em termos da racionalidade da prática apóia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo. A reflexão crítica, pelo contrário, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva (*Id. Ibid.*, p. 164)

Contreras defende que uma prática reflexiva deve ser compreendida numa perspectiva histórica e consciente de todas as implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Destaca que um profissional que reflete sobre a sua ação deverá também refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores, ou seja, os condicionantes de ordem institucional e política que determinam os contextos sociais no qual desenvolvem suas

ações educativas. Esse exercício, para ele, deverá ser coletivo e dentro de um processo permanente.

Contreras (2002) busca o profissional reflexivo como intelectual crítico, apresentado o conceito de profissional reflexivo-crítico, professor que, enquanto mediador do conhecimento, desenvolve uma atitude investigativa colocando a prática educativa como objeto de pesquisa.

## CONCLUSÃO

Na análise empreendida neste estudo, nos foi possível evidenciar que a base epistemológica que sustenta as políticas de formação de professores e pedagogos nasce no contexto do pensamento neoliberal, assentado numa concepção pragmatista e tecnicista de educador pela ênfase que coloca na dimensão instrumentalizadora do conhecimento. As atuais propostas de formação de professores e pedagogos estão fundadas numa visão fragmentária e utilitarista do conhecimento, a qual pode ser identificada, nas concepções que fundamentam a formação do professor como prático-reflexivo com determinadas competências profissionais, expressas na “*nova epistemologia da prática*”; nas formas de organização institucional que propõem; nos princípios orientadores dessa formação; na orientação metodológica e na proposta de ampliação da carga horária para a “parte prática” do currículo.

Entendemos que a epistemologia da prática centrada no desenvolvimento de “competências” e “saberes da experiência”, esvazia a formação docente porque reitera a ênfase na parte prática da formação, desvalorizando a apropriação das teorias que dão suporte à educação. A nosso ver, essa base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade na docência nos cursos de formação de pedagogos, proposta atualmente pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste estudo, pudemos identificar que a docência vem sendo legalmente defendida, desde 1962, por meio dos Pareceres 251/62 que estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e professores para os Cursos Normais e 292/62, previa, a possibilidade de formar o professor primário em nível superior, tornando obrigatória a disciplina de Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado e estabelecendo o princípio “de quem pode o mais pode o menos”, incorporados na Resolução nº 02/62, pelo



Parecer 252/69 de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, Na seqüência, o Parecer 252/69 vai definir a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando a formação dos especialistas para atuar na orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, etc. como fica definido na Lei 5.540/68, da Reforma Universitária. O Parecer 867/72 define que o curso de Pedagogia, ao assumir como sua a função de formação o professor para o magistério primário, deve incorporar em sua organização curricular e exigir de seus formandos as disciplinas Metodologia de Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino de 1º Grau e Estágio Supervisionado.

Assim como pelo Parecer 867/72 e pelas Indicações 67 e 68/75 e 70 e 71/76. Essa defesa vêm acontecendo também no plano das proposições, por parte do Comitê Pró-Formação do Educador e, atualmente pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), desde as manifestações que vinham contestando as referidas medidas legais, acima elencadas e dos debates que sobre a especificidade do curso de Pedagogia iniciados nesta mesma época. E, muito embora, esse Movimento já tivesse se evidenciado que a questão da identidade do curso de Pedagogia estaria estreitamente ligada à sua definição enquanto campo de conhecimento e de investigação, essa questão não foi suficientemente enfrentada pela ANFOPE, como demonstramos anteriormente.

Ainda no plano legal, as indicações encaminhadas ao Conselho Federal da Educação, em 1975/1976, após a implantação da Lei 5.692/71, previam uma mudança significativa na formação de professores e pedagogos, com a proposta de criação de um curso próprio para a formação do licenciado e a formação do especialista como um prolongamento da formação docente, tal como consta no atual Projeto de Resolução, apresentado no mês de março deste ano, pelo Conselho Nacional de Educação.

Portanto, a defesa da docência nos cursos de formação de pedagogos no plano legal surge pela necessidade desta formação em nível superior e pela falta de um curso específico

para tal. Apesar de localizar o início da defesa da docência no plano das formulações legais nas regulamentações propostas para o curso de Pedagogia, a partir de 1962, de autoria de Valnir Chagas, não nos parece que ele defenda tal proposta. Ao contrário, nas Indicações de 1975/1976, esse Conselheiro nos parece querer retomar tais questões e definir uma identidade para o curso de Pedagogia a partir da formação do especialista, tanto é que nessas Indicações ele propõe a criação de um curso próprio para a formação dos docentes em nível superior para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Como indicamos anteriormente, nossas análises apontam que a proposta de curso de Pedagogia apresentada no Projeto de Resolução, licenciatura + bacharelado, reedita medidas apresentadas pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, cujo relator foi o professor Valnir Chagas. Tais indicações propunham, entre outras coisas, cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos.

Das contestações à Resolução nº 02/62, ao Parecer 252/69 e às Indicações 75/76 propostas pelo Conselheiro Valnir Chagas, nasce o mote para a defesa da docência como base da formação de todos os educadores, encaminhada especialmente pelos intelectuais que iniciaram o Comitê Pró-Formação do Educador (1980-1983), sob o argumento de que a formação do especialista através das habilitações reforçava o caráter técnico da educação, porque esses profissionais reproduziam a divisão social do trabalho no âmbito da escola e supostamente provocavam a fragmentação do trabalho pedagógico.

A tese da defesa da docência como base da identidade profissional de todo educador foi sendo aprofundada e vem sendo enfaticamente defendida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), sustentada na crítica da separação da formação do pedagogo especialista e do pedagogo professor. A eliminação das habilitações é defendida desde o início da criação do Comitê Pró-Formação do Educador e a manutenção,

nas Faculdades de Educação, apenas do curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, é defendida até hoje.

No entanto, o atendimento da docência como base de formação do pedagogo, presente no Projeto de Resolução do CNE, apesar de contemplar o que defende a ANFOPE, não resulta numa proposta que signifique um aprofundamento nas ciências da educação. Ao contrário, a centralidade na docência defendida em tal proposta confere um caráter técnico à formação. Ao dividir o curso de Pedagogia em uma Licenciatura e um Bacharelado, invertendo o modelo “3 + 1” adotado inicialmente para as Licenciaturas e para o curso de Pedagogia, em 1939, esse documento confere um caráter eminentemente prático ao percurso inicial da formação, sendo que o aprofundamento nas ciências da educação fica para um segundo curso.

O que é considerado um avanço no projeto de Resolução do CNE por parte da ANFOPE, a adoção da tese da docência, como base da formação de professores e pedagogos, de fato não o é, na nossa análise. Entendemos que a ANFOPE, embora não forneça o contexto para a epistemologia da prática, traz elementos que conduzem a esta concepção, uma vez que não insiste numa articulação entre a docência e as ciências da educação. Da mesma forma, não desconsideram a importância das ciências da educação, as quais são colocadas como suporte à formação docente, servindo, neste sentido, para instrumentalizar a prática e não para articular essas dimensões.

Mais uma vez nos defrontamos com a imposição de uma proposta que dicotomiza formação acadêmica e formação profissional, recolocando a velha questão licenciatura versus bacharelado, o que nos faz concluir que nos mais de vinte anos de intensos debates sobre esse curso, pouco ou nada se avançou. Não construímos elementos que nos permitam definir qual é a identidade do curso de Pedagogia; não chegamos ao mínimo de consenso a respeito do caráter científico dessa área; não construímos respostas às críticas da inconsistência e fragmentação da formação ofertada por grande parte das instituições que separam a formação

de professores e especialistas através das habilitações; não construímos subsídios para formar o Pedagogo com uma visão total do processo educativo, sem estar limitado à sua área de habilitação e/ou a docência.

De toda a análise empreendida, chegamos à conclusão de que uma forma de encaminhar a formação de professores e pedagogos seria resgatar as duas dimensões, a docência e as ciências da educação, numa relação dialética, através de um projeto integrado de formação que também não é defendido pela ANFOPE, cuja visão, da relação entre a docência e as ciências da educação é muito tênue pela ênfase dada à centralidade na docência como base de formação de todo educador.

Nossa compreensão, a partir do estudo realizado, é que a formação deve resultar de um projeto que articule a docência e as ciências da educação, construído nos espaços de contradição do sistema capitalista, para dessa formar, resgatar as relações entre parte e totalidade, teoria e prática, geral e específico. Trata-se de desenvolver uma concepção que permita superar o reducionismo do viés pragmático que reforça e naturaliza o dualismo entre o geral e o específico, o pedagógico e o científico, a teoria e a prática. Portanto, uma concepção que questione os pressupostos epistemológicos hegemônicos no campo das políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação de professores e pedagogos, e que se contraponha às perspectivas pragmáticas, reiteradas ao longo de nossa história educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha. *Revista Educação e Sociedade*, ano XVII, nº 56, dezembro/96.

\_\_\_\_\_. Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDERSEN, P. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. SADER, E., GENTILI, P. (organizadores). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, de 1990 a 2004.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento para Debate entre as Entidades: estudos iniciais visando a construção do documento a ser entregue ao CNE*. Brasília, junho de 2005. Impresso por meios eletrônicos.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BISSOLI DA SILVA, C. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BORGES, C. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, abr.2001, n.74.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer nº CP 115, de 10.08.1999*. Diretrizes Gerais para Os Institutos Superiores de Educação.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30.09.1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: Gráfica do Senado, 01.09.1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Secretaria do Ensino Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.276, de 06.12.1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Gráfica do Senado, 07.12.1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.554, de 07.08.2000*. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do decreto nº 3.276, de 06.12.1999. Brasília: Gráfica do Senado, 07.08.2000.

\_\_\_\_\_. *Parecer 133, de 30.01.2001*. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001, de 08.05.2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19.02.2002*. Institui a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Minuta de Resolução CNE/CP, de 10.03.2004*. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei de 9.394/96 e o art. 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95. Atualiza e consolida as normas constantes das resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01/02 e 02/02/2004.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17.03.2005.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C., PACHECO, J. A. e EVANGELISTA, M. O. (orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto Editora: Portugal, 2003

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim de século. *Educação e Sociedade*, nº 1, ago. 1992. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Economia (IE).

COÊLHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. *Realidade e Utopia na Construção da Universidade: memorial*. 2ª ed. Editora UFG: Goiânia, 1999.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *II Encontro*. Goiânia, agosto de 1986.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *III Encontro*. Brasília, agosto de 1988.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *IV Encontro*. Belo Horizonte, julho de 1989.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *V Encontro*. Belo Horizonte, julho de 1990.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA 7 COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Documento norteador para comissões de autorização de curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/SESu, 2001 (mimeo.).

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/CNE, 1999. (mimeo)

CONARCFE. *Documentos Finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. 1983, 1986, 1989 e 1990. (mimeo)

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BREJON, M. (org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores – busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CHAGAS, V. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.



CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORIAT, B. *Pensar pelo Averso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CUNHA, L. A. *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p.601-626, agosto de 2003.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores”. *Educação & Sociedade*. nº 68, ano XX, dez.1999.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação Docente e Formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dezembro de 2003.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE: Brasília, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, R. de O. (org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

HARVEY. D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HIRATA. H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C. J. et al.(orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, nº 68, ano XX, dez.1999.

KOSIK. K. *Dialética do Concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Estágio Curricular: um momento de integração entre teoria e prática? *Cadernos de Estágio*. Curitiba: UFPR, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. “A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação”. *Educação & Sociedade*, nº 63, ano XIX, ago.1998.

\_\_\_\_\_. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro/99.

\_\_\_\_\_. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro, DP&A ed. 2000.

\_\_\_\_\_. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002a.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.28, nº 2, maio/ago, 2002b.

\_\_\_\_\_. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003a.

\_\_\_\_\_. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Revista Educar*, Curitiba, Especial, p-43-69. Editora UFPR.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo*. Goiânia, junho, 2005. mimeo.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *Trabalho e Educação*. Coletânea CBE, Campinas, Papyrus, 1994a.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et all.*(orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994b.

MARX, K. *Contribuição a Crítica da Economia Política*. São Paulo, Martins Fontes: 1977.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. 18º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Capítulo VI Inédito*. São Paulo, Editora Moraes:(?).

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 10ª ed. São Paulo, Hucitec, 1996.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999*.

MELLO, G. N. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. Documento Principal (Versão Preliminar para Discussão Interna). São Paulo, outubro/novembro de 1999.

MONLEVADE, J. *Educação Pública no Brasil: contos & descontos*. Ceilândia – DF: Idéa Editora, 1997.

MORAES, M. C. M. M. (org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Publicações Dom Quixote. Instituto Nacional de Inovação Educacional: Lisboa, 1995.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, abr. 2001, n.74.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

PIMENTA, S. G. e GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Pedagogo na Escola Pública*. Edições Loyola: São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. (coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO – *I Encontro Nacional* – Documento de B.H., nov., 1983.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR I – *Avaliação da Comissão na 36ª SBPC*, São Paulo, julho de 1984.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR II – *Avaliação da Comissão na III CBE*, Niterói, outubro de 1984.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR III – *Avaliação da Comissão na VIII ANPED*, maio de 1985.

RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

RODRIGUES, M. de F. *Da luta pela educação à educação na luta: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi*. Dissertação de Mestrado. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 1999.

RODRIGUES, M. F. e BRANDALISE, M. A. *Escolas Especiais e Visão Classista: as bases históricas e conceituais da atenção integral à criança e ao adolescente*. Editora da UEPG, Ponta Grossa, 1998.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do Francês. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, pp. 69-101, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da S. GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE: Brasília, 1996.

SADER, E., GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. *Ande- Revista Associação Nacional de Educação*, v. 5, n.9. São Paulo: Cortez, 1985. pp 27-37.

\_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, Dezembro/99. (220-238).

SCHÖN. D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M de. EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: Moraes. M. C. M. M. (org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: identidade e história*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, Brasília, 1996.

SILVA, W. C. da. (org.). *Formação dos Profissionais da Educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EdUFF, 1998.

SOUZA, D. B. de. CARINO, J. (orgs.). *Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TANGUY, L. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, pp. 25-59, 1997.



TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMMASI, L. De. Financiamentos do banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UEPG. *Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas*. Ponta Grossa, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: PORTELA, R. de O. (Org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WEBER, S. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/00.

ZARAFIAN, P. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. EDUCA. Lisboa, 1993.

## ANEXOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**EIXOS:** Centralidade, Percursos, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Científico, Relação Teoria e Prática.

1. Discorra sobre as propostas de formação de professores propostas pelo governo.
2. Diante da possibilidade do curso de Pedagogia, assim como do Curso Normal Superior formar o professor, o que distinguiria um curso do outro? Não haveria a superposição de funções?
3. A formação de profissionais docentes e não-docentes deveria ter percursos curriculares diferentes ou percursos integrados?
4. Na sua opinião, o curso de Pedagogia deve manter a centralidade na docência ou nas ciências da educação?
5. Quando se coloca a questão da docência como base da formação, o que isso significa? Licenciatura?
6. A formação do pedagogo enquanto bacharel supõe a formação na licenciatura? Como seria possível equacionar a contradição presente no texto da LDBEN, em seus artigos 64 e 67, parágrafo único?
7. Você concorda que houve uma descaracterização da Pedagogia como área específica do conhecimento e como campo teórico-investigativo ao subsumir o campo pedagógico na docência? Como você vê as teorias do conhecimento no curso de Pedagogia?
8. Quais as implicações para os cursos de formação de professores ao insistirem na supervalorização dos saberes da experiência e formação por competências como determinantes na trajetória profissional do professor?

## **ENTREVISTA 1: LEDA SCHEIBE**

Entrevista realizada no dia 28 de julho de 2004, em Campo Largo – Paraná – durante o Congresso de Educação, realizado pela Faculdade Presidente Kennedy.

**Qual é a sua posição sobre as propostas de formação de professores apresentadas pelo governo?** É difícil mesmo de responder, eu faço a crítica... Agora eu também entendo que a política educacional é uma ampla negociação. Eu não vejo que se possa fazer política sem amplas negociações, porque política é ampla negociação. Eu posso ter uma postura diferente, mas eu sei que se eu pleiteio uma política educacional num país, eu sei que eu tenho que negociar a minha postura, porque eu sei que não é só a tua, ou só a minha, ou só a dela... É uma questão de negociação. Eu acho que hoje é superpreocupante, na questão das políticas, porque parece que a negociação tem sido muito frágil, até entram alguns elementos de negociação, mas o poder que representam os organismos internacionais hoje é muito forte... É um poder muito forte e eles entram muito fundo e eu vejo que não adianta nem... Nós tivemos as eleições, ganhamos, digamos assim que a oposição ela ganha as eleições mas ela não tem muito como mexer nisso, porque ela está muito amarrada pela questão dos empréstimos, pela questão dos investimentos, é claro a gente também tem medo de colocar o país numa situação caótica, aí não muda muito. Nós estamos muito nas mãos do poderio econômico, e este poderio é supranacional e o Estado está perdendo muito a possibilidade de negociar suas posições, então eu vejo com muita preocupação especialmente no que diz respeito à formação de professores. Por exemplo, uma das questões que me apavora é a proposta de educação a distância com uma ênfase... Me parece que muito equivocada quando se coloca para a formação de professores, muito equivocada mesmo, não que não possa haver, mas não da

forma que está sendo feita, que é muito mais para satisfazer (...), atender pacotes, enfim é muito mercantilista.

**Como você vê o debate sobre o curso de Pedagogia. Na sua opinião este curso deve manter a centralidade na docência ou nas ciências da educação?** Em primeiro lugar, eu diria que a pergunta não está bem colocada, eu acho que o curso de Pedagogia prepara hoje, no Brasil, para a docência com base nas ciências da educação. Eu acho que tem que ter a centralidade na educação. Eu não separo, não tem como formar o docente sem que se centralize essa questão nas ciências da educação. Quais são as ciências que formam o educador? Para mim, então, o curso de Pedagogia tem que dar base. Veja a universidade brasileira é uma universidade cuja tradição tem a ver com a profissionalização, não temos curso em universidade brasileira que não profissionalize, ela profissionaliza o filósofo, ela profissionaliza o biólogo, ela profissionaliza o pedagogo... E o pedagogo profissional, neste momento histórico, eu acho construiu sua identidade, no Brasil, nas últimas décadas, como sendo o local para formar o docente de 1ª à 4ª série, educação infantil e mais um pouco do que isso, ou seja, é o curso que tradicionalmente na universidade brasileira que se preocupa com a área da produção, na área da educação. Agora, se eu retiro desse curso uma profissionalização o que é que fica... Numa universidade cuja tradição é a profissionalização. Então, em tese, eu não sei, pode ser que venha a ser criado o curso de ciências da educação, na Europa tem. Agora o que acontece, em geral, quando as pessoas procuram esse tipo de curso é porque elas já são docentes, então elas vão procurar um aprofundamento (...) Pelo futuro eu não respondo, até porque o meu parâmetro para reflexão é o sócio-histórico, dentro de um parâmetro sócio-histórico eu vejo que as coisas, neste momento, eu vejo que o curso de Pedagogia não deve ser privado da formação de professores, até porque as condições da história da educação brasileira levam a que hoje o pessoal nem aceite o Curso Normal Superior e a própria

legislação coloca tudo aquilo que eu falei hoje de manhã (na palestra proferida), quando fala em Curso Normal Superior retira do interior da formação universitária quer dizer se dá muito mais numa concepção de curso técnico, enquanto que o curso de pedagogia por ser um curso de tradição universitária então ele tem um outro sentido. Eu vejo que o curso de pedagogia forma sim o pedagogo, mas este pedagogo tem sim um preparo para docência, agora se ele vai necessariamente exercer a docência ou não, como ele também tem um preparo para atuar na gestão, mas este preparo para ele atuar na gestão não se dá de uma forma tão abstrata porque ele também tem este preparo para a docência, então não é uma formação só teórica é uma formação que de alguma forma tem chão, um chão de escola. Eu acho também que hoje quem busca o serviço de um pedagogo vincula muito essa profissão há um ofício de ensinar, de alguém que sabe ensinar, não tem muito como ensinar isso no abstrato, ensinar o quê? A gente vincula muito hoje essa questão do ensino a uma alfabetização, digamos assim no sentido amplo e não restrito, numa perspectiva de introdução aos diversos conhecimentos, tanto com adultos quanto com crianças, então é nesse sentido de ter um ofício: qual é o ofício do pedagogo? É ensinar, é o que me leva a ter essa posição...

**Diante da possibilidade do curso de Pedagogia assim como do Curso Normal Superior formar o professor, o que distinguiria um curso do outro? Não haveria a superposição de funções?** Sim, nós estamos vivendo um momento de muita ambigüidade, quando até não de contradição: o curso de pedagogia e o CNS vão estar se superpondo. Agora dentro da proposta que está sendo feita pelas entidades educacionais, aqui eu me refiro particularmente a ANFOPE, ao FORUMDIR, que têm se preocupado mais com essa questão, vai ter alguma diferença: o CSN é só para a formação de docentes e o curso de pedagogia, está sendo pleiteado, além da formação do docente, o que eles têm denominado de gestão (não gosto muito deste termo gestão, mas é o termo que está aí). Essa gestão seriam os trabalhos

pedagógicos no sentido mais amplo (...) tem o imbróglio da legislação, como eles optaram por fazer as diretrizes da formação de professores, agora não tem muito como adaptar até certo ponto as diretrizes do curso de pedagogia às outras diretrizes que estão aí. Tem que adaptar uma vez que a gente não considera que essas coisas sejam muito diferenciadas, aliás, a posição da ANFOPE sempre foi a de que não deveria ter havido uma legislação desvinculada, a legislação é que desvinculou, a política educacional que desvinculou, o curso de pedagogia é uma coisa e a formação de professores é outra. Não era essa a nossa intenção, nunca foi, tanto é que nós não usamos formação de professores, a ANFOPE sempre usou a formação de profissionais de educação, e essa formação deveria ser discutida e legislada em conjunto. Aí o que faz a LDB: separa. Bom, e daí, agora, mudar uma lei não é tão fácil, a gente tem tentado de certa forma não burlar totalmente a lei, mas, dando seu jeito, então essa resolução que você fala ela não foi aprovada ainda, e eu acho que a aprovação só não se deu ainda por conta da questão da pedagogia que está lá dentro, que ainda não tem toda clareza...

**A formação de profissionais docentes e não-docentes deveria ter percursos curriculares diferentes ou integrados?** Eu sou pelo percurso integrado, eu acho que tem uma formação pedagógica que é básica. Inclusive, para mim, fica um pouco difícil responder, porque aqui você parte de uma dicotomia: o docente e o não docente. Tudo bem é uma força de expressão também. Mas digamos que são os profissionais da educação, a expressão não dicotômica seriam os profissionais da educação, porque hoje, veja como essa questão é complexa: o diretor de escola ele é um docente, mas, que em determinado momento ele vai exercer uma função não docente, é nós queremos um diretor que não tenha sido docente, até há quem queira, mas de uma forma geral nós temos preferido que o diretor, o próprio supervisor... Seja uma pessoa... A gente parte de que ele acaba tendo uma maior legitimação, se ele vai ser supervisor e não ensinar matemática, eu vou ter muito mais confiança no trabalho desse

supervisor se ele mesmo já foi docente de matemática, mais num determinado momento ele pode estar sendo não docente, então porque que eu vou separar isso na formação. São coisas também para se refletir, não acho que sejam percursos diferentes e sim integrados. Claro que a função docente, o fato dele trabalhar com essa ou aquela disciplina, ou mesmo na polivalência, vai exigir algumas preparações assim como quem vai ser um administrador é importante que ele também tenha uma dose de preparação específica para aquilo que ele vai fazer, trata-se de um percurso integrado. Eu acho que essa palavra é muito feliz, esse percurso integrado eu acho que sempre foi o percurso pelo qual a ANFOPE defendeu: um percurso integrado. Ela visualizava isso muito... Eu não digo para o curso de pedagogia, mas eu acho que o curso de pedagogia era um pouco do modelo do que seria um percurso para o profissional da educação, pelo menos dos cursos universitários era o que se aproximava mais, porque as licenciaturas não se aproximavam deste modelo de formação. Eu não digo que o curso de pedagogia fosse totalmente um modelo, mas ele se aproximava daquilo que a gente pensa que poderia ou que deveria ser um modelo, um percurso para a formação do profissional da educação.

**A formação do pedagogo enquanto bacharel supõe a formação na licenciatura? Como seria possível equacionar a contradição presente no texto da LDB (artigos 64 e 67, parágrafo único)?** A posição do MEC, da própria LDB é que não. A posição do MEC era de que se poderia formar o bacharel, sem que ele fosse um licenciado. Nessa posição, o pedagogo seria um especialista, ou sei lá... Para o MEC, pedagogo é igual a especialista. Para alguns teóricos, pedagogo é igual alguém que entende de ciências da educação e, no movimento dos educadores do Brasil o pedagogo seria algo mais, pelo menos na idéia, na concepção ele seria aquele que vincula a teoria e a prática, por isso idéia da docência.

**Você concorda que houve uma descaracterização da Pedagogia como área específica do conhecimento, como campo teórico-investigativo ao subsumir o campo pedagógico na docência? Como você vê as teorias do conhecimento no curso de Pedagogia?** Não. A visão que a gente tem é de que a pedagogia não deveria deixar de ser o grande curso, aliás, o curso onde essa questão do teórico-investigativo também estivesse... Talvez a gente esteja querendo demais... Talvez seja uma pretensão muito grande, até porque eu não consigo pensar em termos europeus, eu até sei como que é na Europa, por exemplo, Portugal tem o curso de ciências da educação, mais é aquilo que a gente falou no começo, quem vai fazer esses cursos, a grande parte são pessoas que já estão no campo da educação. Dá para pensar... Fulano quer se aprofundar só na área da história da educação, porque que ele vai ter que fazer a docência: há quem diga isso. Ou ele quer se aprofundar na psicologia, aí eu acho que a pergunta da gente é um pouco aquela e aí eu volto a chamar Gramsci, será que quem nunca teve uma prática vinculada ao ensino vai sentir a área, eu acho que o que a gente vê com quem trabalha com história é muito mais a postura do historiador, eu não desconsidero este trabalho, eu não acho que seja ruim. Eles têm nos ajudado bastante. Os que têm trabalhado com antropologia, história, sociologia da educação mais até que ponto eles são educadores... Eu acho que não e aí eu me reporto aos textos do Saviani, ele afirma que quem trabalha com a questão da teoria na educação é alguém que vem de dentro da educação, que vê as coisas de dentro, o que é ver as coisas de dentro da educação? Aí ele tem aquele texto que ele diz que a questão escolar passa a ser a referência no mundo moderno, se isso vai ser para sempre eu não sei, mas ele coloca isso muito bem: o papel que a escola assumiu na sociedade moderna como o local privilegiado da educação, evidentemente não é o único, mais é o local privilegiado... Que acaba assumindo como referência.



**Quais as implicações para os cursos de formação de professores ao insistirem na supervalorização dos saberes da experiência como determinantes na trajetória profissional do professor?** Esse modelo que veio agora pela legislação, ele tá muito vinculado a epistemologia da prática, não tem dúvida nenhuma, eu acho que o que não está muito fácil é ver.... Se junta muitos autores numa mesma concepção e isso não é bem assim. Agora nos últimos dias eu li um pouquinho mais o Contreras, e ele mesmo também faz uma análise desses autores então não é tudo igual têm uns que caem mais para a epistemologia da prática e outros caem menos. É muito difícil colocar todo esse povo no mesmo saco, em tese, assim para uma análise teórica da questão. É claro que nós que trabalhamos dentro de uma perspectiva histórico-crítica, numa perspectiva dialética, nós sempre tentamos ver essa questão da relação teoria e prática como fundamento da práxis, onde não se separa um do outro, parece que alguns teóricos como Schön, parece que eles puxaram muito a vara para o lado da prática, embora eles também nunca tenham dito não há teoria, mais há um peso bastante grande para o lado da prática... Eu acho que essa supervalorização da experiência, aliás, é interessante, porque essa questão é discutida dentro do próprio marxismo, quando se vê, por exemplo, Thompson, um teórico da área da história, ele têm umas reflexões bem interessantes sobre a questão da experiência, e ele diz que o marxismo abandonou muito a experiência e, portanto, o marxismo acabou também, o marxismo não, mas muitos marxistas acabam se tornando muito teóricos e não dando conta da realidade por se negarem a valorizar a experiência, o Thompson é que coloca um pouco essa questão. Então, eu acho que é uma discussão super interessante, mas eu vejo que fundamentalmente, a formação inicial é uma formação mais teórica e que a prática é quando você está na prática. Então, eu acho que está havendo uma supervalorização da prática e quando na verdade é o momento mais teórico, mais é claro que esta teoria não é uma teoria desvinculada da prática. Eu acho que aí entra a importância da questão do olhar do pesquisador, aí sim a questão da reflexão é importante,

mais tomando a reflexão nesse sentido, no sentido de saber observar, de saber registrar... São as grandes questões que a gente está vendo hoje. Agora o que é trazer a prática desde o começo do curso, isso vai ser muito mal interpretado por parte das instituições, até tenho muito receio. Até vejo algumas propostas interessantes no sentido de que, por exemplo, o professor de sociologia, que dá sociologia no curso de pedagogia, licenciatura, que ele não só fique trabalhando grandes teorias sociológicas, mas que ele também faça algumas incursões nos movimentos sociais, eu acho que tem coisas boas acontecendo neste sentido, que a gente pode chamar de prática... Eu chamo isso de prática (...). A própria teoria passa a ter vida quando ela não é só teórica na sua cabeça, mais quando você visualiza um pouco... Então eu acho que para mim este é um grande desafio... Mais do que me colocar contra, eu coloco a minha preocupação de como se vai estabelecer essa tão badalada relação teoria e prática, mas certamente essa não é uma relação linear. Ai nós temos que voltar a leitura do Vásquez: o que é essa relação teoria e prática, que na forma que ela está sendo colocada na legislação hoje, deixa muito a desejar... Ela é muito linear... É por ai que a gente tem que analisar... Temos que retomar muitos clássicos que esclarecem melhor essa relação teoria e prática. Não sou contra essa relação, sou a favor da relação teoria e prática, mas não no sentido linear e pragmatista que está posto pela legislação.

## ENTREVISTA 2: JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Entrevista realizada no dia 04 de abril de 2005, em Goiânia.

**Por que o curso de Pedagogia passou a formar professores, como diz a prof<sup>a</sup> Acácia, onde é que está a encrenca, onde tudo começou?** Fui pesquisando essas coisas, inclusive para minha tese de doutorado, para ver onde é que estava o nó dessa história, especialmente, o que explica esse quase consenso na cabeça dos nossos colegas das faculdades de educação de que o curso de Pedagogia é o curso de formar professores. Ai está a minha implicância. Na minha opinião, a Pedagogia antes de ser um curso é um campo de conhecimento. Não insisto muito hoje que ela seja ou não uma ciência, insisto sim, que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação da prática. Nesse sentido, a Pedagogia tem uma tradição epistemológica, tem uma história, que tem uma longa produção que começa lá na antiguidade, é desenvolvida na pedagogia católica, depois na protestante, surge no século XVI Comenius, mais tarde Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Na segunda metade do século XIX surge na Europa o movimento da educação nova, com repercussões no mundo todo e que teve um representante norte-americano brilhante que foi John Dewey. Aconteceu que a influência principalmente de Dewey, no comecinho do século, trouxe para o Brasil uma visão oposta à pedagogia católica e herbartiana. Oposta mesmo porque o Dewey combate explicitamente Herbart e ele diz que o que ele propõe, a filosofia dele é uma filosofia de oposição ao Herbart. E o que é a filosofia do Dewey? É uma filosofia pragmática. Nós podemos até entrar em discussões em que grau

de positivismo tem no pragmatismo, que é uma discussão paralela aquilo que nós estamos falando, mas o fato é que, na minha maneira de ver, se instala mesmo uma posição científicista em relação à educação, uma vez que se considera a outra, que é a posição herbartiana e católica como humanista, até pode chamar idealista até certo sentido. Então, aí é que eu faço essa argumentação pelo poder que esses pioneiros tiveram na composição da legislação no campo oficial, porque vc sabe que tinha o Lourenço Filho, no Rio de Janeiro e ele fez a legislação básica de todo o Ceará. Até os anos 20 esse pessoal teve uma influência espetacular. Tenho uma suspeita de que na recepção de Dewey no Brasil, há uma posição científicista em relação à educação. Uma visão científicista tem a ver com o caráter objetivo das coisas, com o mensurável, como que é científico. Como a pedagogia, na visão católica ou herbartiana, tem a ver com finalidades, objetivos, valores, ela não teria científicidade, esses elementos não são passíveis de serem considerados pela ciência. Privilegia-se, daí por diante, a ciência da educação, não a pedagogia. Não é casual que as faculdades forma denominadas “faculdades de educação”, não faculdades de pedagogia. Como você sabe, eu trabalho anos e anos na perspectiva do marxismo que é uma perspectiva também humanista que de certa forma ele se encontra com a posição católica herbartiana, no sentido de que a prática educativa é sempre intencional, portanto ela implica finalidades e tudo mais, então eu penso que a minha posição, também concordo com isso, na verdade é uma posição que se apóia numa tradição humanista da discussão da Pedagogia, que tem a ver com a pedagogia católica, mas ao mesmo tempo com a pedagogia inspirada no marxismo. Daí que eu defendo esta idéia: a pedagogia é a teoria e a prática da educação, a pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a educação como objeto de estudos da pedagogia. Eu não tenho dúvidas de que o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, a despeito de fazer questão de declarar sua afiliação ao marxismo, na verdade segue a tradição iniciada pelos pioneiros da educação nova.

**Qual seria a contribuição da ANFOPE nesses vinte e poucos anos de atuação, até mesmo no sentido de definir uma identidade para o curso de Pedagogia?** Olha eu acho que, é tanta coisa, quem devia fazer uma auto-crítica, deveria ser a esquerda no geral, que dizer, da qual eu também me incluo porque no fim das contas o que justificou o aparecimento da ANFOPE e o que eles começaram a defender. A discussão começou com a história do marxismo, toda aquela história da divisão técnica do trabalho. Todas essas coisas me mobilizam muito porque eu fui diretor de escola, fui coordenador pedagógico, valorizo muito a coordenação pedagógica de escola, acho que a organização e a gestão de uma escola são muito importantes para o seu funcionamento. Em todo caso teve essa discussão muito forte, não sei se você sabe, mas tinha uma Associação Nacional de Supervisores, uma Associação Nacional de Orientadores, eram associações que reuniam mil a mil e quinhentas pessoas nos congressos. E aí veia essa discussão nascida numa interpretação do marxismo que é, já falei tanto sobre isso, essa idéia de que a divisão social do trabalho se reproduz tal e qual na divisão técnica do trabalho e, portanto, quando você tem na escola um coordenador, um diretor, você tem então uma divisão o diretor e o coordenador pensa e o professor faz. Eu sempre achei isso uma grande bobagem, do ponto de vista de você aplicar mecanicamente um processo da relação capitalista do âmbito da empresa e reproduzir isso na escola. Eu nunca fui muito de acordo com isso porque é muito mecânica essa relação, é a mesma coisa que você dizer que professor é classe dominante e aluno classe dominada, não é isso. Claro que eu entendo muito bem o papel da escola enquanto reprodução do capital, não tenho dúvidas. Bom, o surgimento e a defesa da docência enquanto base da formação de todos os profissionais da educação eu vejo daí, está nessa tese da afirmação radical de uma divisão técnica no trabalho no âmbito das escolas. O que aconteceu a partir daí, obviamente que do ponto de vista da formação você teve, começando aqui por Goiás, a eliminação das habilitações. Esse tema começou a ser objeto de discussão e aí o Ildeu e eu ficamos em lado inteiramente opostos e nunca chegamos

a acordos sobre isso, embora a tese dele acabou se impondo. Convém registrar que essa orientação prevaleceu principalmente em cursos mais novos, sem maior expressão em âmbito nacional. Por exemplo, a FEUSP não acabou com as habilitações, nem a Federal do Paraná, nem a UNICAMP, ou seja, muitas instituições com mais tradição chegou a caracterizar o curso de pedagogia como formação para a docência, mas não cortou as habilitações. Mas como o discurso da ANFOPE se transformou logo em um discurso político de defesa de espaço político ai então foi se consolidando essa maneira de entendimento da ANFOPE, você vai notar na minha fala uma fala anti-ANFOPE. Bem eu tava dizendo então, isso afetou os currículos de formação num primeiro momento, num segundo momento isso descaracterizou os estudos sistemáticos da pedagogia, do ponto de vista institucional levou as secretarias de educação a eliminar o cargo de coordenador pedagógica nas escolas como ocorreu aqui em Goiás e logo, logo não foi difícil perceber que as secretarias de educação fizeram isso não por uma adesão ao discurso da ANFOPE, da esquerda da área, mas porque isso representava um barateamento fenomenal do custo da estrutura do sistema e era muito mais fácil você continuar pagando um professor que se candidatava e exercia essa função. Enfim, ai as associações forma destruídas, as duas que existiam. Aliás as três, porque as de diretores de escola também, associação de administração escolar que virou depois outro nome, que foi na mesma linha que a ANFOPE defendia, que se chama hoje ANPAE. Bem tudo isso está recheado de conotações políticas, a ANPAE de fato, por muitos anos esteve nas mãos de gente conservadora, ai mistura tudo. Bem, o prejuízo disso eu acho que é enorme, vendo a coisa do passado pra cá, o prejuízo é enorme porque nós tivemos uma grande expansão das matrículas, houve uma modificação da clientela escolar, por um processo de acesso, democratização do acesso só que no pleno momento dessa democratização de acesso às crianças encontraram uma estrutura de gestão extremamente frágil o que desmontou uma estrutura que poderia ser considerada autoritária, mas ela não colocou nada no lugar, instituiu

um sistema de organização pedagógico e de avaliação inteiramente fluido em que diretores e coordenadores pedagógicos morrendo de medo de serem taxados de autoritários por estar controlando o trabalho dos professores. Enfim, eu acho que houve uma confusão ideológica muito grande nisso tudo. Eu acho que tudo isso são coisas que têm que ser compreendidas num contexto social e econômico e político. Eu compreendo isso muito bem, nós saímos de um regime autoritário militar então a sociedade e o setor de educação especialmente, naturalmente que tem muita (não entendi) a essas questões como diz o Dermeval, virou a curva para o outro lado. Tudo isso é explicado dentro de um contexto, agora isso não impede de eu achar que o resultado disso no sistema acabou que não foi democrático isso é um pouco da análise do que eu faço.

**Diante da criação do Curso Normal Superior, na nova LDB, como fica a curso de Pedagogia que forma também para a docência? Como o senhor vê essa questão?**

Continuando um pouco o raciocínio anterior, no que resultou isto: resultou então numa identificação entre pedagogia e licenciatura. À medida que você compreende que fazer pedagogia é ensinar crianças, portanto quem faz pedagogia é aquele que ensina crianças, então identificou pedagogia com licenciatura e essa identificação persiste na cabeça das pessoas. É claro que eu enquanto escrevo não tenho o poder de desmontar um arcabouço, desmontar uma lógica que está incrustada na cabeça das pessoas, mas fico pensando como é possível que as pessoas não entendam que pedagogia antes de ser um curso é um campo de conhecimento. Então, se pedagogia é a formação de licenciados para a educação e séries iniciais então ele é um curso normal superior, é pura lógica. E quando a ANFOPE produz a redução do curso de pedagogia à docência da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental o que que pode achar ruim, o nome “Curso Normal Superior”? Mas a estrutura que se propõe é exatamente a mesma. É interessante como é que, se curso de Pedagogia é para

formar professores porque que professores de quinta à oitava e ensino médio também não são do curso de Pedagogia, mas se entender que licenciatura de 1ª a 4ª e licenciatura de 5ª a 8ª e licenciatura de ensino médio compõem um sistema de formação de professores da educação básica, então a argumentação que o pessoal faz contra os Institutos Superiores de Educação não procede. Porque o que faz o ISE? Eles põem em prática o quê? Aquilo que muitos de nós defende a muitos anos que é o que: “dada a histórica oposição entre bacharelado e licenciatura nas universidades brasileiras que é uma coisa que remonta ao passado assim, assim”... Então muitos de nós, defendemos o quê: a Selma defende isso também. Vamos dar uma estrutura única para a formação de professores, vamos instituir um Centro de Formação de Professores para você dar personalidade, dar estrutura própria, dar uma unidade a formação. Porque formar um professor de química no instituto de química é difícil porque ninguém está a fim de formar professor de química. Então, vamos montar uma estrutura, e o que é essa estrutura - é o Instituto Superior de Educação. Agora, porque isso acabou sendo motivo de crítica, se quem criasse a legislação do ISE fosse a Leda Scheibe, por comparação e não a Guiomar Namó de Mello acho não teria havido essa.... Então, sabe a coisa é tão complicada envolve tantos interesses políticos que estão por detrás disso que a coisa agora está numa confusão. Veja outra confusão, tem dois documentos mais ou menos recentes que chama Diretrizes Curriculares da Formação de Professores da Educação Básica e depois tem a outra resolução do Cury que é duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica. Ora, eles abrangem a formação de professores da educação infantil até o ensino médio. Então as diretrizes curriculares para a licenciatura de educação infantil e séries iniciais elas já existem então está resolução das diretrizes para o curso de Pedagogia do jeito que está, ela tá duplicando de novo a legislação, quer dizer, não está resolvendo o problema, ela está criando um outro. Enquanto a ANFOPE e Forumdir ficam brigando por causa dessa resolução o que que acontece (ele me mostra um documento de 10-03-2004 que trata de estudos de questões



operacionais relativas a formação de professores para a educação básica acompanhamento da evolução da reformulação de curso de professores para a educação básica e apresentação de um conjunto consolidado dos documentos referentes ao assunto) o que esse parecerista faz: faz um levantamento dessa legislação maluca que está em andamento. (Perdi um pequeno trecho na troca da fita!!!). Já nesse projeto de resolução eles estão derrubando todas as anteriores e estão colocando isto aqui, e a única coisa que aparece sobre a Pedagogia, que trata de estudos sistemáticos sobre a educação, é esse parágrafo aqui que está meio jogado. Esta redação fala de um projeto pedagógico próprio, ele não está descartando o bacharelado em Pedagogia. Agora a resolução fala de 800 horas. Você precisa, (ele tentou encontrar um texto) onde eu discutia exatamente com o Ildeu e com o grupo que ele liderava que este entendimento do curso de Pedagogia enquanto sendo um curso de licenciatura visava desmontar a Faculdade de Educação e se levar isso a frente é real isto, quer dizer se você tira essa característica da Pedagogia enquanto um curso de estudos sistemáticos de educação, de formação teórica e tudo mais você transforma aqueles cursos em licenciatura, nesse caso você não precisa ter uma Faculdade de Educação, não há necessidade de não ser que as licenciaturas voltassem todas para a Faculdade de Educação, mas nesse caso ele viraria um Instituto Superior de Educação.

**A formação de profissionais docentes e não-docentes, na sua opinião, deveria ter percursos curriculares diferentes ou percursos integrados?** Este é um assunto difícil de encarar. Vamos dizer que eu não vejo como você formar no mesmo curso em 2800 horas no mínimo, o professor, o pesquisador e o gestor para usar o linguajar que eles usam. Eu acho isso uma brincadeira. Acho isso uma falta de responsabilidade total, não é possível... A segunda coisa: estou absolutamente convencido de que as escolas necessitam de uma estrutura de organização e de gestão de escola, basicamente o diretor e o coordenador pedagógico, que

desempenham funções necessárias, funções importantíssimas e que requerem um nível de aprofundamento de estudos de maior complexidade, ou seja, uma formação específica para este tipo de profissionais da educação. Terceira questão que é mais delicada... é possível... a pergunta seria a seguinte: como é que você vai formar coordenador pedagógico que não tenha experiência de escola (Mencionei o art. 67), isso são complicadores. A minha defesa do percurso de projeto pedagógico próprio, currículo próprio para a coordenação pedagógica e direção de escola é de que você pode suprir o conhecimento de escola mediante as práticas de estágio de maneira que você pode colocar esse supervisor e esse coordenador pedagógico em escolas para acompanhar, da mesma maneira que você faz estágios para professores.

**Essa formação deverá ser feita no bacharelado? E, ainda, essa formação no bacharelado supõe a formação na licenciatura?** Não supõe a formação na licenciatura. Na minha proposta pode formar um pedagogo não diretamente docente e os problemas práticos dessa formação teriam que ser resolvidas no âmbito do currículo. Agora o artigo da lei sobre experiência, isso escapa da minha proposta porque na minha proposta isso não teria sentido. Eu entendo que a formação desse pedagogo para desempenhar atividades na pesquisa educacional, esse pedagogo que poderá atuar na direção de escola, coordenação, planejamento e avaliação educacional, informática educativa, comunicação e produção de mídias, materiais didáticos, gestão de educação especial, pedagogia empresarial, animação cultural, psicopedagogia etc quer dizer, isso caracteriza o Pedagogo *Stricto Sensu*, que no fim das contas teria que se desdobrar em habilitações.

**Essa proposta não é pretensiosa também? Como garantir subsídios teóricos que garantam a formação/atuação deste profissional?** Mas aí eu teria que trabalhar com a ideia de habilitações, não tem jeito. Seria um percurso inicial básico. Porque eu acho que é possível

a gente definir o que é a especificidade do pedagógico. Eu tenho me dedicado a estudar muito isso e eu trabalho com essa idéia de que a especificidade do pedagógico está no processo que eu chamo de transmissão ou comunicação e internalização de saberes e modos de ação. Isso é o genérico. O que é o peculiar da pedagogia: saberes e modos de ação. Esses saberes e modos de ação não estão só na escola, mas eles contém elementos que são comuns, então a partir de um bloco de estudos teóricos comuns nós teríamos que partir para as habilitações. Porque a palavra “habilitações” é cheia de complicações semânticas e ideológicas. Se você pegar essas legislações, você pega a da ANFOPE, do Forumdir, você pega essa última ai, há uma recusa da palavra habilitações, mas numa frase lá aparece a palavra “habilitação”. Olha, eu acho essa discussão hoje tão sem sentido, todas as profissões trabalham com a idéia de habilitação, como é que você faz em medicina, em direito civil, direito trabalhista e no campo da pedagogia, no campo que eu chamo de pedagogo que se desdobra em várias modulações de exercício profissional isto tudo dependendo dos contextos e das necessidades de cada lugar etc. Enfim, seria, por exemplo, onde é que você forma o especialista em legislação...

**Na sua opinião o curso de Pedagogia deve manter a centralidade na docência ou nas ciências da educação?** É claro que a centralidade da formação de docentes e pedagogos não-docentes deve ser a pedagogia. Não gosto de falar em ciências da educação, falo mesmo em pedagogia. Meu raciocínio é o seguinte: qual é o campo de estudos, qual é o campo científico da problemática educacional, este campo científico chama-se pedagogia. E qual é o objeto de estudo da pedagogia: as práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade, uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico, então uso e abuso de uma frase que é a seguinte: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”, por conseqüência, a docência é uma modalidade peculiar de trabalho pedagógico, portanto conceitualmente o

pedagógico é mais amplo, é um conceito de mais extensão do que o conceito de docência. Eu nego inteiramente a frase da ANFOPE, por isso eu a inverte: a base da formação de todo profissional da educação é a formação pedagógica. Se a formação de professores deve ser feita integralmente numa Faculdade de Pedagogia, então temos no curso de Pedagogia o bacharelado com habilitações e um Centro de Formação de Professores da Educação Básica, ou seja, as licenciaturas, com percursos curriculares distintos. Enfim, não há como assegurar a Pedagogia enquanto campo específico se você não fizer um percurso curricular paralelo.

**Ao colocar a formação do bacharel e do licenciado não se mantém a dicotomia entre a formação específica e formação pedagógica?** Eu acho que continua a reducionismo porque uma pessoa é licenciada em que? No caso que está no parecer, ela é licenciada para 1ª a 4ª, mas como é que fica o pedagogo que vai trabalhar com 5ª a 8ª se a formação básica dele é só para a 1ª a 4ª como é que ele vai ser pedagogo escolar. Porque o pessoal, por exemplo, vamos pegar uma situação fictícia: chega lá na escola que tivesse um coordenador pedagógico na pós-graduação lato sensu depois da licenciatura de 1ª a 4ª, aí o professor de química vai dizer o seguinte: você vai trabalhar comigo química, mas a base de sua formação é o que? Ele vai dizer: qual é a competência que você tem para trabalhar comigo? O difícil realmente, na minha argumentação, é como é que você vai fazer coordenação se você não tem prática de professor, então a minha argumentação, para muita gente fica uma argumentação bem positivista. Olha, este profissional vai se especializar num âmbito da escola que é o âmbito da organização e gestão. E como é que ele vai obter a prática? Ele vai obter a prática, primeiro, no estágio e na prática que tiver o curso de bacharelado e ele vai ter a prática no exercício profissional. É isso que eu respondo. Mas eu admito que é difícil de convencer. Eu também digo assim, na escola nós temos dois tipos de especialistas, o especialista docente e o especialista da coordenação pedagógica. São dois especialistas, o professor de química, por

pressuposto conhece o processo investigativo da química e como ensinar química e eu pedagogo entende das características da criança que aprende, características psicológicas, conheço as teorias da didática. O que nós vamos fazer no dia a dia da escola, vamos fazer uma troca de especialidades. Um pouco nessa idéia que você está falando que o confronto das especialidades vai se dar no âmbito da prática.

**Qual as implicações para os cursos de formação de professores ao insistirem na supervalorização de saberes da experiência e na formação por competências como determinante na trajetória profissional do professor?** Bom, Marli a minha resposta à essa questão vai além dos discursos em vigor no âmbito da nossa área. Eu no início me entusiasmei com o discurso do professor reflexivo, mas eu logo vi que não era o caminho que combinava com a lógica dos meus estudos anteriores e aí eu faço um parênteses para fazer uma crítica a nossa área, de novo a crítica que eu faço a sensibilidade que a nossa área tem aos modismos. Então nós embarcamos com muita facilidade em discursos muito atraentes em discursos novos e não vamos fundo na crítica, não vamos fundo em saber qual é a origem desses discursos, onde é que eles estão assentados, qual é a base epistemológica desse discurso. Eu, por exemplo, caí numa armadilha quando tomei conhecimento das pesquisas sobre o professor reflexivo. Foi um discurso muito atraente porque ele pegava precisamente numa chave que combinava ao mesmo tempo com o Paulo Freire e o marxismo, por conta do mote ação-reflexão-ação, que tanto combina com um pensamento mais espiritualista como combinaria com o pensamento da base marxista. Só que indo mais fundo, verifica-se que ele surgiu num contexto claramente do pensamento neoliberal. Lendo de uma maneira mais aprofundada depois a gente vai descobrir que ele está assentado no Dewey que é um pensamento pragmático, uma filosofia pragmática, que acaba sendo reduzido ao refrão ação-reflexão-ação, que também está na pedagogia jesuítica, na pedagogia de Freire, em propostas

marxistas, etc Tudo isso forma um sentido na cabeça das pessoas, do professorado e se o pesquisador não é muito atento, ele acaba embarcando nisso sem saber qual é a origem teórica. Então, em algum momento eu me perguntava, como eu tinha uma tradição marxista, mas também conhecia a igreja católica porque eu também fiz seminário, eu comecei a me perguntar o que eu quero ser quando crescer: eu quero ser pragmático ou quero continuar na tradição marxista? Porque toda a fundamentação teórica do professor reflexivo está no pragmatismo de Dewey. Bem, mais eu estou escapando um pouco da sua pergunta, então é o seguinte, eu trabalho hoje com uma corrente chamada Teoria Histórico-Cultural da Atividade que é uma teoria formulada por Leontiev, com base em Vigotski. E a Teoria da Atividade tem uma fundamentação fortemente marxista e isso leva ao entender que a base da definição de uma profissão está na atividade. Atividade humana no geral e depois nas atividades que vão se desdobrando. São aprendizagens de aprendizagem, atividade artística, atividade científica. Mas a idéia é de que a profissão ela se define quanto mais você definir o que é a sua atividade. Você analisa a atividade enquanto tal situada num sistema de atividades mais global da sociedade implicando as exigências econômicas, culturais que são postas e você pode chegar a partir daí na definição daquilo que caracteriza uma atividade, ou vamos dizer daquilo que se pode chamar de competências. E ai entra todo um mundo de confusões, quer dizer, o Perrenoult e aqui a Guiomar especialmente chegaram nessa.... na necessidade de você explicitar o perfil, a identidade profissional do professor, por exemplo, por um outro caminho, que foi o caminho exatamente do profissional reflexivo. E eu chego por um outro caminho e acho que a Acácia também faz um pouco esse percurso. Então toda vez que eu falo em competências, eu tenho que explicar. E ai então, eu escrevi, nesse livro “Organização e Gestão da Escola: teoria e prática” nessa edição, que é a quinta. Então aqui nesse livro eu desenvolvi essa coisa de competências, (lê o trecho do seu livro que explicita a sua concepção de competências. Pede que eu repita a pergunta). É difícil responder a essa pergunta em

poucas palavras, mas a visão economicista e empresarial de competências com toda a certeza contribui para o aligeiramento e o esvaziamento da formação e aí que é difícil a gente lidar com esses problemas porque eu e a Acácia falamos em competências dentro de um contexto ideológico, cultural etc e a Guiomar fala de um outro contexto com outra procedência epistemológica então aí fica difícil porque quando você chega no operacional, frequentemente as coisas se confundem, mas eu tô te afirmando que essa visão economicista de competências ela de fato esvazia e ela produz um reducionismo, em empobrecimento da formação porque só vai ler o lado técnico, o lado operacional. Bom, mas admitindo essa procedência das críticas que são feitas a essa concepção economicista de competências por outro lado eu gostaria de estar afirmando a necessidade de primeiro: de você ter um rol de características que definem a profissionalidade do professor, podemos chamar isso de competências? Podemos, desde que a entendamos numa dimensão mais ampliada, numa dimensão mais humanista, mais dialética. Segundo: entre as competências profissionais de professor a gente vai ter necessariamente de situar o que a gente poderia chamar de as capacidades e habilidades do professor do seu fazer dos chamados procedimentos. Então eu hoje estou defendendo que na formação de professor necessita que se tenha explicitado aquelas práticas e aquelas ações e operações para usar o linguajar da Teoria da Atividade que são requeridas no exercício profissional. Em terceiro lugar: o que precisa estar muito claro na minha concepção é de que a atividade de aprendizagem é atividade dominante no ensino fundamental. A atividade de aprendizagem é a principal tarefa do professor, quer dizer, o que o professor faz – orienta as atividades de aprendizagem. O que é ensino? São as condições e formas pelos quais você ajuda orienta, assessora a aprendizagem do aluno. O que é essencial na atividade da aprendizagem? O conhecimento teórico científico. Para ir mais além da pergunta que você faz que é o tema das competências e superar o professor reflexivo, o tipo de linha que eu venho trabalhando tá me levando a considerar três aspectos cruciais na formação de professores: a primeira é a

formação teórica; a segunda vou chamar “no saber fazer”, o trabalho do professor é uma atividade eminentemente prática não técnica e ele precisa ter instrumentos de trabalho, ele precisa ser instrumentalizado para trabalhar. Ele não pode ser tomado independentemente porque o primeiro ponto que eu to falando é que o essencial na formação é a formação do pensamento teórico-científico; e, o terceiro ponto diz respeito às questões do marco sócio-cultural e institucional em que se dá o exercício da profissão, tanto o sócio-cultural mais global, quanto o sócio-cultural incrustado na escola que é o entendimento de que as práticas sócio-culturais e institucionais também educam, elas influenciam as aprendizagens. Então a atividade da aprendizagem, neste terceiro ponto, situada.

Finalizou dizendo que tudo isso é muito complicado, que é mesmo problema que a Acácia tem, nós estamos operando num tipo de raciocínio, num tipo de argumentação que não faz parte do discurso corrente na área.



### **ENTREVISTA 3: ILDEU MOREIRA COELHO**

Entrevista realizada no dia 04 de abril de 2005, em Goiânia.

**Gostaria que o senhor falasse sobre as mudanças no curso de Pedagogia aqui na Universidade Federal de Goiás, ocorridas no início da década de 1980, e porque a opção pela extinção das habilitações no curso de Pedagogia?** Há uma história que está ligada ao contexto de resistência à política educacional da ditadura. Algumas pessoas, e eu de modo particular, participei ativamente aqui em debates e fóruns: na universidade, aqui na católica, no movimento estudantil, sobretudo, movimentos universitários das duas universidades (católica e federal). Ligado a isso, a discussão da divisão do trabalho no interior dos sistemas de ensino e das escolas. E a nossa concepção era exatamente que a divisão não é a mesma, não é uma transposição mecânica, mas tanto na fábrica quanto na escola ela desqualifica o professor e é o elemento fundamental do processo de formação dos alunos. Isso nós discutimos muito, foi objeto de uma discussão que eu fiz aqui no 3º Encontro Nacional de Supervisores da Educação, em 1980, saiu naquele livro Educador Vida e Morte, do Brandão. O Paulo Freire tinha acabado de chegar do exílio, acho que foi o primeiro local que ele veio fazer uma conferência, ou um dos primeiros. Eu chamo “A questão Política do Trabalho Pedagógico”, neste texto eu estou questionando exatamente essa questão da divisão do trabalho que sempre desqualifica o trabalho do professor. Em 1979, no meio do ano de 79, em junho ou julho o Ministério da Educação consultou três universidades brasileiras, a nossa foi uma delas, a outra foi Maranhão e a outra não me lembro muito bem, sobre as questões das habilitações, num questionário pequeno. Ai como sempre chegou em cima da hora. Nós nos reunimos em um período ou dois de um dia para o outro e pedimos a nossa posição contrária às habilitações procurando mostrar que era fundamental formar aquele que realmente

enfrentava o corpo a corpo da formação dos alunos. Até se nós esquecêssemos a questão política propriamente dita, mais formal da divisão do trabalho, formar excelentes orientadores e supervisores, eles não estariam em sala de aula é o professor é que vai decidir a qualidade do trabalho ou não, no fundamental. Embora os outros possam e devam ajudar enquanto eles existirem na escola, mas o fundamental passava pelo professor e, portanto, o fundamental era formar bem o professor. Inclusive foi aí que o Comitê veio para cá. Imagino que você viu no texto da Iria Brzezinski, por isso não vou voltar a isso. O Comitê é criado em abril, acho que a conferência foi realizada no final de abril de 1980 e, portanto, em maio a gente começa a implantar o Comitê e criar uma estrutura que foi difícil, até porque para implantar isso no Brasil, todos em princípio. Esse todo foi muito relativo, mas a gente chegou a ter versões do Comitê em alguns estados e, às vezes, até em algumas cidades. Isso envolveu uma discussão nossa, interna, que já vinha da discussão local, da resposta do MEC. Quando foi em 02 de outubro, de uma hora para outra assumi a coordenação do curso daqui. Então eu era o presidente do Comitê e coordenador do curso de Pedagogia, na época chamava presidente de colegiado de curso também. Em 1979, aconteceu um Simpósio no departamento de educação da Católica e eu questionei muito essa perspectiva instrumentalista, psicologista, didaticista na área da educação. Não havia essa questão política que hoje eu reconheço, que claro ela estava lá bastante ingênua ainda, mais, às vezes, até com alguns exageros, mas tentando mostrar o quanto isto centrava a questão pedagógica no indivíduo e não numa perspectiva mais ampla da sociedade, da política. Ligado a isso nós tivemos aqui também toda a discussão que começou por volta de 1980, talvez 1979. Em 1980-82 nós tivemos dois seminários sobre o ensino público e aí foi firmado um compromisso da instituição, da Faculdade de Educação com a escola pública: formar pessoal para a escola pública. Alguns até questionavam, mas nós formamos para qualquer escola, uma universidade pública não pode servir a um grupo só. E aí a gente defendia que aquele que fosse formado para a escola pública estaria qualificado para

trabalhar no ensino privado porque a escola pública era muito mais exigente em termos de dificuldade de alunado, as condições de trabalho muito mais precárias.

**E para o trabalho de coordenação e direção não teria uma habilitação específica?**

Exatamente, porque a concepção nossa, ela é muito minha, é nossa, mas ela é, sobretudo, minha está nesse texto de 1980 já de uma forma mais embrionária: um indivíduo tem que viver a realidade da sala de aula para que possa ser capaz, num cargo ou numa função de coordenação pedagogia... a gente recusava a supervisão ou mesmo a orientação pelas características que ela assumiam. O cargo de direção, por exemplo, que na época também não ocorria porque aqui em Goiás e ainda ficou por um bom tempo, era cargo de confiança de deputados e vereadores então o indivíduo formava em administração e não ocupava cargo nenhum. Nós defendíamos que era o professor que tivesse uma legitimidade no interior da escola, tanto do ponto de vista da formação teórica dele, do trabalho que ele desenvolve, do compromisso que ele tem com os alunos, com a sociedade, com os colegas de trabalho e que, portanto, exercesse uma liderança intelectual é que teria condições de fazer um bom trabalho, não interessando se ele fosse da área da pedagogia ou da área da licenciatura: matemática, física, química. Para nós era muito claro e, portanto, a transformação da Pedagogia, e isso foi muito enfatizado aqui, ela tinha que ser acompanhada e tinha que ser ao mesmo tempo uma transformação radical em toda a licenciatura para que o professor de matemática, de química, de geografia não fosse alguém inferior ao pedagogo no essencial da formação dele, então ele tinha que ter uma formação mais ampla, não aquelas disciplinas apenas pedagógicas lá das licenciaturas e deveria ter uma compreensão mais ampla do processo pedagógico, da questão da educação, da questão da formação, da aprendizagem que desse a ele condições, a partir de sua área, com a sua experiência, com a reflexão que ele desenvolvesse sobre isso, ele pudesse encaminhar as questões que aparecessem numa coordenação de área ou numa coordenação

pedagógica ou numa direção de uma escola. Isso para nós era muito claro, não deveria ser privilégio do pedagogo e muito menos privilégio de alguém que tivesse na Pedagogia uma habilitação, porque o grande problema é que o pessoal que vinha fazer essas habilitações estava, exatamente, querendo fugir da sala de aula, como o diabo foge da cruz. Nesse período saiu a dissertação de mestrado: “Professora Primária Mestre ou Tia”, de uma professora de Minas, e era claríssimo na fala das pessoas que faziam o curso, eu me lembro de uma entrevista que era mais ou menos assim: “você é tão competente e está ai na sala de aula”, ou seja, a sala de aula era para os incompetentes, você tem que estar num cargo ou numa função. A gente defendia, exatamente, o contrário. O livro saiu um pouco depois talvez meado dos anos 80. Mas a nossa concepção ia nesse sentido, o livro colaborou muito.

**O curso de Pedagogia com base na docência adotada pela ANFOPE segue essa mesma concepção?** Não tenho como dizer. E, é claro que não é. Essa concepção que tem uma dimensão, que é muito minha, ela não é só minha, isso seria uma bobagem da minha parte eu só enfatizei que em muitos aspectos ela é minha até porque muitos colegas talvez não concordem exatamente comigo sobre isso, para resguardá-los disso ai também. Mais era um grupo, dentro dessa luta pela democratização da universidade, luta pela anistia desde o final da década de 70, a SBPC envolvida nisso, surgindo o movimento docente a nossa entidade que é de 69. Quando surgiu a primeira greve das federais, surgiu aqui, acho que em outubro, eu me lembro como se fosse hoje, nós estávamos aqui reunidos quando colegas do instituto de matemática e química vieram nos chamar para a greve nacional, uma luta pela democratização do ensino, luta contra a ditadura, contra a política educacional, contra o autoritarismo essa foi a bandeira do Comitê. Desde o início e nos estávamos no auge das indicações Valnir, como elas eram chamadas. E a gente batendo duro que não tinha sentido o MEC reformar de cima para baixo, isto tinha que ser conversado, discutido para a gente ter

uns parâmetros fundamentais a partir dos quais se reformassem os processos de formação. E com certeza não seria naquela direção das habilitações, e com algumas aberturas aqui e ali, na área de educação artística, educação especial. A gente até poderia concordar com alguns aspectos, mas não com o fundamental da reforma que era uma pulverização, uma fragmentação e uma burocratização do processo, nós éramos contra isso. Então, tudo isso nessa luta foi se formando num bojo de idéias que envolviam um grupo. Mas a gente nunca foi um grupo homogêneo, até porque eu acho que isso não existe em lugar nenhum do mundo e nós nem tínhamos a pretensão da homogeneidade, porque o discurso do consenso é uma mania dos educadores brasileiros. Nessa frente estava eu, porque fui uma pessoa que naquele momento que mais militou, sem nenhuma militância partidária, eu nunca fui de partido nenhum, nunca ocupei nenhum cargo, não quis, recusei todos eles, mais eu tinha uma militância ao mesmo tempo acadêmica, eu era nesse momento, já tinha terminado o meu doutorado, eu era um jovem doutor, na época, eu era o mais jovem doutor da universidade, com 33 anos, naquela época era algo inédito, hoje virou comum. Eu vinha de uma militância, no movimento estudantil de Minas, da UFMG, onde me formei no auge na ditadura militar, das passeatas dos 60 mil, dos 80 mil, Belo Horizonte foi uma região muito quente ao lado do Rio, de Salvador. Tudo isso foi fazendo com que eu fosse formando uma concepção que questionava tudo isso. Isso deu força a uma concepção de educação, que é claro que hoje eu sou capaz de rever alguns pontos eu reconheço, no meu memorial acadêmico eu faço algumas críticas a mim mesmo, mais em momento nenhum ainda hoje, eu continuo mantendo os pontos fundamentais da minha concepção. Ela vem um pouco da minha crítica e ela é permanente, eu tenho cada vez mais esse hábito de fazer a crítica a mim mesmo dos textos que eu escrevo, do que eu publico. (Foi feita uma pequena interrupção da gravação para a mudança da fita). Goiás era muito periferia do Brasil em muitos aspectos, sobretudo, em termos culturais, uma capital muito nova, um estado muito agrário, naquela época era muito

mais, não tinha nem esse verniz de modernização que tem hoje, e pouca gente tinha condições de entender isso e assumir o risco de ser preso, de ser demitido e o trabalho de preparar um texto ou preparar uma fala e correr o risco de um embate, risco que poderia ser preso e mesmo que não fosse preso, de num debate ter posições contrárias e a pessoa se perder. Então eu passei um período de um esgotamento intelectual, eu comentava com pessoas mais ligada a gente que eu não podia estar tão em evidência e ao mesmo tempo porque ninguém tem condições de ter falas tão diferentes e tão novas a cada dia. Muitas semanas, se pegar pelo meu *curriculum vitae*, eu tinha três conferências por semana aqui em Goiânia, e daí comecei a fazer um pouco fora também. Isso foi a partir de 1979, eu me doutorei em meados de do ano de 1978. Então, era um pouco assim, eu aceitava uma conferência, ou a coisa não acontecia, porque outros não aceitavam, porque era um pouco de acomodação, não vai ganhar nada, corre riscos, dá trabalho e por ai vai.

**E quando o senhor acabou se afastando dessa discussão?** Eu participei efetivamente desse movimento nacional, no caso do Comitê até praticamente a fundação da ANFOPE, acho que na fundação, não tenho muita certeza acho que eu não estava mais. Acompanhei um pouco da Comissão Nacional, porque o Comitê ficou aqui dois anos e uns meses e nós tínhamos tido anteriormente duas reuniões nacionais convocadas como único ponto de pauta a transferência, a mudança de coordenação nacional do Comitê. Só que o pessoal vinha para cá e discutia, discutia e não concordava por que ai virou uma briga que começava com a gente, que todo o restante do Brasil não concordava, que São Paulo pegasse a coordenação. O pessoal de Pelotas, Ijuí, vinha gente de Manaus, Minas Gerais, Bahia, alguns outros estados do nordeste chegavam aqui e diziam que não podia sair daqui. Ai quando chegou a SBPC de 1982, se não me engano, foi na Unicamp, nós levamos tudo até os fichários, tudo o que nós havíamos montado, ai deu um debate lá e com muito custo, como não se chegava num acordo, porque

ninguém queria que São Paulo pegasse e, por outro lado ninguém queria pegar, não queria que saísse daqui ai alguém deu essa idéia, nem me lembro mais quem, de uma Comissão Provisória, ai saiu. Eu participei um pouquinho, em Niterói, eu acho que foi em 1984 eu estava lá. Depois eu me afastei e fui assumindo outras coisas.

**Qual é a sua opinião a respeito da política oficiais de formação de professores?** Eu praticamente não tenho condições de responder sobre isso com precisão porque eu não tenho acompanhado isso. Então, eu acompanho de longe, quem acompanha de longe acompanha de perto, já não é fácil a gente entender e fazer a crítica porque quando eu entrei para fazer essa crítica eu poderia me equivocar e me equivoquei algumas vezes, mas eu acompanhava de perto. Hoje eu não acompanho. Mas há algumas coisas que vem se formando no meu pensamento desde a minha época de graduação, eu até relembro isso no meu memorial, quando eu coleí grau em 1968, como estudante pobre o convite de formatura ficava caro, ai eu mandei fazer um convite e mandei fazer numa gráfica e pedi para imprimir e uma frase que por um lado ingênua, mas ela já também na sua ingenuidade, e eu reconheço que ela é ingênua, ela expressa um pouco isso, naquele contexto da ditadura “A arma é a cultura de um povo desenvolvido”. Primeiro a idéia de que a cultura é uma arma é ingênua, a idéia de desenvolvimento tem sua ingenuidade que eu mesmo combato, mas essa idéia da importância da cultura nos processos formativos. Quando eu vejo o que está acontecendo no Brasil, eu que estou acompanhando pouco, mas vejo como isso está presente na nossa universidade, nas outras instituições, nos textos, é pouco o que eu leio porque eu não tenho lido quase nada também, a minha formação é em Filosofia e meu doutorado é em Filosofia da Educação e a minha reflexão brota, e cada vez mais brota do convívio com a minha formação de base, de raiz, ou seja, a Filosofia. É o trabalho de reflexão para pensar as idéias e as práticas pedagógicas escolares ou não, nos seus limites, nas suas possibilidades, é isso que eu tenho

tentado fazer e cada vez mais bebendo nessas fontes mais originárias, que muitas vezes não falam em educação e muitas vezes falam também, mas quando falam de educação não falam de educação escolar que são os autores clássicos. Tem ai uns seis anos, por ai, aqui na pós-graduação que eu trabalho com uma disciplina eletiva, duas até três e todas elas com leituras de textos clássicos em educação. Nesse semestre estou dando um curso parte da República do Platão, parte da Política de Aristóteles e um texto de Thomas de Aquino para tentar pensar a educação. A partir daí e sempre foi, de uma forma ou de outra, que eu penso as questões da educação, a minha prática, a nossa prática. Eu sempre digo que a prática ela é de cada um de nós e acima de tudo ela é nossa, coletiva. Mas não é um coletivo abstrato e vazio, que não tenha nada a ver com as pessoas ou com as vinculações, as saídas, os compromissos, os limites, as possibilidades de cada um de nós, então, para mim é muito claro essa dialética entre essa dimensão do indivíduo e essa dimensão do coletivo. O estar junto não significa necessariamente que haja uma polis, a polis é um conjunto de valores, de idéias, de projetos, de concepções, de práticas que nos fazem, na nossa divergência, e eu tenho uma clareza muito grande e assumo isso para valer, a sociedade é por natureza conflituosa e não há como não sê-lo, portanto, o conflito não é ruim, ele é constitutivo, completamente ao contrário de nós que sempre exorcizamos o conflito com a idéia de comunidade, com a idéia de consenso, com a idéia de nação, com a idéia de uma totalidade amorfa, no qual o princípio do conflito é visto, no mínimo, como uma excrescência. A partir daí que eu tenho pensado e eu acho que há alguns equívocos fundamentais: primeiro uma concepção paupérrima do que seja educação no Brasil, e nas reformas é muito claro, não é de hoje, e cada vez mais ela se empobrece porque a gente fala em educação, mas a gente reduz isso à escola, reduz a escola a espaço de treinamento que é uma expressão que aparece em vários textos meus, mas já tem alguns anos que eu não uso mais, e agora eu estou usando de propósito, quer dizer, é espaço mesmo, é coisa geográfica, espacial a parte física, o lugar, aonde ocorre, um lócus, um lugar e aparece



em vários textos meus, até recente nos anos noventa e eu já estou fazendo a crítica de mim mesmo, com alunos de graduação. Então essa concepção é pobre porque a gente reduz aquilo que seria algo muito mais amplo, que é um processo eminentemente cultural de formação. A nossa escola, não é um momento de formação, ela não é um momento de formação cultural. Eu acho que a escola, o sentido da escola é exatamente inserir crianças, jovens e adultos em qualquer etapa do seu processo de formação num mundo muito mais amplo, muito mais profundo que é o mundo da cultura. E muito mais amplo e mais profundo que o mundo da sua casa, da sua rua, do brinquedo, enfim o mundo da sociedade, esse pequeno mundinho no qual a criança vive. E a família é muito pobre culturalmente e eu sempre falo isso, principalmente para alunos de graduação, e não é pobre não é a família do trabalhador, e eu sempre dou um exemplo: o mundo da minha família, o meu mundo é muito pobre para formar meus filhos, e não vai muito além disso. É preciso que a criança, o jovem e o adulto se defronte com um mundo muito mais amplo porque esse é o mundo real, do qual esse mundo nosso faz parte, mas como algo pobre, limitado, estreito, superficial, banal e por mais que seja significativo e significativo e é claro que ele é, ele é muito pouco significativo porque há algo muito mais significativo, importante que está fora disso, e a escola, não é que ela não está dando conta, ela nem está imaginando que ela teria que fazer isso, para mim é o sentido fundamental da escola, não é a função, é o sentido, é a razão de ser da escola, criar condições concretas para que a criança, o jovem e o adulto rompam a pobreza, a superficialidade, a banalidade dos seus horizontes pessoais, culturais e, portanto, humanos. Ai entra a idéia de humanização, é o processo de construção de seres humanos e, portanto, de humanização dos humanos porque para sermos humanos, sem cuidar de nos humanizar a gente fica como o pior dos animais. Nesse processo, eu acho que nós temos que romper com as concepções dominantes do ideário pedagógico brasileiro, de no mínimo vinte a trinta anos para cá, e até mais, lógico. Porque no fundo, de uma forma ou de outra, nós estamos ligados ao ideário da escola nova e também da

escola tradicional e, portanto, a polêmica, isso várias vezes já foi dito, não estou falando de uma novidade, não é entre escola nova e escola tradicional, é uma outra escola frente à escola que temos. Mais uma outra escola que seja radicalmente outra, outra pela raiz e, portanto, ela não tem que se centrar nem no professor, nem nos alunos, nem nos processos formais, legais, burocráticos, conteúdistas porque ela não tem que se centrar no conteúdo, a própria idéia de conteúdo eu acho que é um equívoco, ela parece um pouco nos meus textos, até onde eu estou lembrando, mas ela está lá, de um forma um pouco mais, talvez, subliminar, e sei que ela está implícita, não sei como, nem exatamente onde, mas há um bom tempo que eu tenho procurado romper com ela porque a idéia de conteúdo dá a idéia pronto e acabado, algo que está dentro de, algo que tem que ser entregue a, repassa a, e portanto, algo que é uma coisa, que tem uma realidade extrínseca aos sujeito e que deu origem a essas idéias de socialização do saber. Agora uma idéia, um pouco antiga, mas que voltou com toda força, de uns anos para cá, nem saberia dizer quanto, talvez menos de dez anos, com uma força maior que é a idéia de apropriação do saber acumulado pela humanidade. Eu acho que você só pode se apropriar de coisas, um saber não é uma coisa, portanto, não se apropria, não é de ninguém, muito menos dos professores, não é meu, não é teu e por isso pode ser de todos exatamente porque ele é algo que se abre a relação de busca e não a uma relação de apropriação. Há uma relação que nunca é de posse, mas é a relação do desejo, a relação da busca, a relação do desafio, a relação do sentido, portanto, da busca do sentido, da busca do significado. Eu tenho criticado muito, porque boa parte da nossa concepção pedagógica, tanto teórica como prática, ela se situa numa relação aparentemente de base linear, e dual, diádica entre dois pólos, por exemplo, entre o pólo professor e o pólo aluno, o pólo, em termos de linguagem, o pólo signo e o pólo coisa significada, e a isso vem muita essa idéia da linguagem que indica, eu ouço casa, eu leio casa, eu vejo, escrevo casa eu me ligo diretamente a coisa casa, quer dizer, o signo e a imagem me levam aquele objeto, ai a gente perde o essencial da linguagem, da comunicação,

do processo de formação que é, exatamente, o significado e o sentido e, portanto, a relação não é a dois, ela é a três, ela é triangular. E o elemento mais importante, na minha concepção, a formação não é, nem o educador, nem o educando e o processo de formação no qual ambos estão envolvidos, não é nem o professor e o aluno, mas é exatamente o sentido de tudo que ocorre no processo de formação, então, essa permanente busca do sentido e dentro da linguagem é, exatamente, significado também, quer dizer, a gente vai chegar a coisa, na relação em que o signo me leva ao significado e o significado me leva a coisa, uma relação triangular.

**Interrompo dizendo que nossas propostas são pragmáticas e não levam em conta essa relação.** Extremamente pragmáticas, pensam em “operar” a educação. Manipular como se fossem pedras num tabuleiro de xadrez ou de dama em que você vai operando para atingir determinados objetivos que você previamente definiu. A própria idéia de professor reflexivo é, exatamente, uma idéia que de reflexão não tem nada. Quando a gente pensa, o pouco que eu já li, para mim é claro que o que se chama de professor reflexivo, ou a reflexão não tem nada de reflexão, é uma organização de dados, de vivências, de experiências, de práticas a partir das quais você chega a algumas outras formas de operar visando, na esperança, no desejo de ser bem sucedida e, portanto, de ter um resultado bom, razoável, os alunos serem motivados, aprenderem, para nós nos sentirmos professores realizados, para a educação parecer que agora realmente melhorou e por ai vai. Mas nós estamos, exatamente na periferia, no extrínseco quando a questão é intrínseca. A relação não é uma relação intrínseca ela é extrínseca, e extrínseca é exatamente nessa ponta do triângulo, que faz com que algo não passe por fora, mas passe por algo que é mais profundo que o processo de busca, e o processo de formação, é a constituição dos sentidos, e o tólos velar dos sentidos. Sentidos esses que não estão fixos, que estão em processo permanente de criação, afirmação e contestação e isso a gente perdeu

por completo. E só se nós fizéssemos isso, a escola teria um sentido cultural muito grande. Ela não tem. A escola não é uma instituição de cultura, lamentavelmente, e nem a escola universitária, ela é cada vez mais a escola de informação, a própria pós-graduação é exatamente esse espaço da transmissão de novas informações, de novas idéias, novas teorias, novos autores, novos textos, novas práticas. E a prática ganha uma força muito grande, essas diretrizes todas, veja a ênfase que os estágios ganharam que é essa dimensão prática da formação é uma coisa absurda, completamente absurda. E aí você vai tendo algo que a gente sempre criticou, e é algo marcante nesta instituição, o Joel que foi reitor, ele criticava o currículo de “árvore de natal”, que saiu pelo Brasil todo, ela é cunhada por ele. Um currículo que vai virando uma árvore de natal porque vc sempre admira a beleza das bolas e sempre acha que falta uma bola para a tua árvore ficar mais bonita ainda, e vai aumentando disciplina e aumenta a carga horária e modifica os programas e acha que com isso vc reforma o currículo. Aí vem toda a discussão que eu me envolvi nos anos 80 e anos 90 que é a discussão de reforma de currículos em geral, tanto na formação de professores, mas na universidade como um todo, quer dizer, o que significa reformar currículo será que é mexer na carga horária, tirar e por disciplina, acrescentar, modificar as ementas. Não. Ou você coloca em questão as nossas concepções, nossas de docência e de discência, a começar com nós docentes, porque nós que vamos formar os discentes, o que é para nós educação, o que é para nós a cultura, a formação, a ciência, a razão, o pensamento, a reflexão, a existência humana, o mundo, a universidade, a escola, o currículo, a avaliação. Se nós não colocarmos isso em cheque, se não questionarmos isso procurando a raiz das nossas concepções e das nossas práticas, os pré-supostos ingênuos, superficiais, banais, tanto no campo das idéias quanto do campo das práticas, se nós não mudarmos por completo as nossas concepções e as nossas práticas não há reforma de currículo nenhum, a gente muda o nome das coisas, mas as coisas continuam as mesmas é o que tem ocorrido. Aí você tem essa operacionalização, num

capítulo do livro (Filosofia, Educação e Cidadania, da editora Alínea, organizado por Adão José Peixoto) num certo momento eu digo que no Brasil o que nós chamamos de Ministério da Educação, não é um ministério da educação é um ministério escola, e mais ainda é um ministério das coisas da escola. É isso que falta para nós, a gente ter uma concepção e as reformas não passam por isso de jeito nenhum. Até um texto meu, não sei se saiu, é o texto que eu fiz uma discussão rápida sobre a reforma da universidade em que eu fui chamado a atenção que as questões fundamentais, isso foi na época do Cristóvam Buarque, não estão sendo colocadas, ninguém está perguntando o que é uma universidade, o que faz uma instituição se tornar ou não universitária, o que é cultura, o que formação, o que é pesquisa, o que é ensino, o que é sala de aula. Essa questão surgiu num congresso em Natal, no Rio Grande do Norte então eu tentei discutir num texto curto de mesa redonda o que é a sala de aula. A gente pensa a sala de aula e não colocamos a sala de aula como uma relação de busca. Se nós não tivermos pessoas buscando não há escola, nem escola de séries iniciais, se não houver interrogações, dúvidas, contestações. Tem uma frase que eu gosto muito, que aparece num texto meu do Sartre, em plena movimentação estudantil em Paris, um repórter pergunta para ele assim: para que serve a universidade? E ai, ele responde a universidade serve para formar jovens contestadores e fiéis. Ai eu pergunto nós estamos formando jovens contestadores? Não estamos. Nós estamos formado, na melhor das hipóteses, jovens acomodados que se encantam com teorias, com livros que eles não entenderam que eles não sabem o que significam, que eles não entenderam os pressupostos, as explicações. Jovens que dificilmente terão condições de pensar a realidade que está ai, pensar as idéias, tanto que eles misturam as coisas, concepções teóricas do próprio corpo de professores da instituição achando que são todas mais ou menos iguais. O que significa que a nossa formação está muito falha, a formação que estamos trabalhando com eles. Se ela fosse uma formação consistente eles teriam que ser capazes, como acho que na minha época se faziam uma formação, as

peessoas que levavam um pouco mais a sério, saiam com uma formação que nos deu condições de pensar a prática, pensar as idéias sem precisar de um manual que se definisse como é que se pensa as práticas ou as idéias.

**A formação de profissionais docentes e não docentes, deve ser feito em percursos curriculares diferentes ou integrados?** Isto para mim é muito claro eu não sei se você concorda, é uma questão muito discutida. Eu vou ampliar um pouco porque eu vou colocar alguns elementos da minha idéia de formação em geral e, sobretudo, universitária. Eu sempre bati contra a idéia de profissionalização, eu acho que não há no Brasil, nunca vi ninguém que contestasse tão duramente a idéia de profissionalização no ensino superior como eu. E, por que eu questiono? Exatamente porque eu acho que ela é ainda pobre, mesquinha. Ela é uma idéia que não dá conta da realidade complexa na qual nós vivemos e vamos viver cada vez mais daqui para frente. O problema não é formar o profissional, e olha que, eu dizia isto antes dos anos 80 e nos anos 80 eu bati nisso demais, e cada vez eu me convenço mais sobre isso e explicito o meu pensamento acho que tento aprofundá-lo, entendo melhor eu mesmo porque disso, mas eu não arredo desse rumo, desse sentido e, portanto, dessa raiz de concepção fundamental que eu tenho. E, portanto, o que é uma formação universitária? Para mim, a universidade é, por excelência a instituição da teoria, do verdadeiro sentido da expressão, quer dizer, esse saber não aplicado, esse saber no sentido que tem lá na Grécia antiga, exatamente a contemplação de ver o que é, e vendo o que é agir a partir daí, eu vejo o que é e não o que parece ser, que o próprio Hegel e o Marx vai retomar lá na frente, mas que está lá posta na Grécia antiga. Aliás, Marx é doutor em pré-socráticos, em Filosofia. Então, a formação tem que ser uma formação teórica sólida sem preocupação com a aplicação e, portanto, não há necessidade de vc ficar pensando em formar para isso, formar para aquilo, dar aquela disciplina, aquela outra. Eu acho que na graduação nós podemos ter, primeiro um currículo

muito diminuto em termos de carga horária e disciplina e uma parte muito grande eletiva, mas que não fosse um jogo lotérico como em geral ocorre, que o aluno escolhe porque é mais fácil, porque é o que se encaixa no horário, o professor é bonzinho ou porque ele gosta disso e o fulano é simpático, isso não é um critério acadêmico. É claro, que implantar isso não é fácil, mas não é nada fácil na vida humana e por isso que ela é bela e muito menos na educação. Acho esse um grande desafio de trabalhar com crianças, jovens e adultos abrindo horizontes para eles, cada vez mais profundo, mais radical, que vá a raiz da questão nesse sentido verdadeiro de radical, que não fica na superfície, mais crítico no verdadeiro sentido de ver que é, desvendando as questões. Então, se vc tivesse em qualquer área, seja na área de humanas, de licenciatura ou não, seja na área de exatas, uma formação teórica sólida, o indivíduo seria capaz de atuar em qualquer área. Vc vê, uma coisa muito comum, as pessoas se formarem numa área num curso superior e atuarem em outra completamente diferente. É histórico, no Brasil, por exemplo, a área do direito, o indivíduo era bacharel em direito e atuava em quase tudo não só em magistério, como em administração e um punhado de outras coisas inclusive na política. Daí depois vc vem na época da revolução, da ditadura militar nós temos os engenheiros, inúmeros governadores foram engenheiros, considerados excelentes administradores, essa engenharia do poder. Eu acho que vc tem que ter uma formação básica, por exemplo, vou pegar o meu caso, eu me formei em Filosofia, nunca pensei em dar aula, voltei para a minha terra para buscar em aulas em colégios, ginásios na época 1979 e por acaso eu entrei na universidade sem ver, eu me encontrei com um colega que tinha que ir na Católica, eu tinha recém chegado, chegando lá, ele conversou com o diretor da Faculdade que era um Jesuíta eu sai de lá com duas aulas para dar. Ai, no ano seguinte conheci algumas pessoas daqui que insistiram demais para eu fazer o concurso na Federal e eu entrei para dar aula de Filosofia da Educação, coisa que eu nunca dei, que eu nunca estudei um segundo sequer na minha graduação, mas, porque, um filósofo tem que ser capaz de pensar qualquer

realidade, assim como um sociólogo, do ponto de vista sociológico, um historiador do ponto de vista da história (*eu interfiro dizendo que do Pedagogo seria do ponto de vista das práticas educativas*) Ele responde: E muito mais, de tudo que é educação porque educação é humano e, portanto, se você tiver uma formação teórica sólida vc é capaz. Eu me lembro de uma figura até que eu tinha muitas divergências, Sérgio Costa Ribeiro e trabalhou como técnico do MEC, morreu de câncer alguns anos atrás, eu me lembro uma vez nós estávamos em Juiz de Fora numa mesa redonda sobre vestibular e ele colocou na sala dele, com o qual eu concordo, mas achei boa a exemplificação que ele deu: “olha, eu estive recentemente no exterior e em universidades e lá em Paris eu estava na Faculdade de Engenharia e perguntei ao diretor como é que formava um bom engenheiro. Isso foi na década de 80. Ai o diretor respondeu para ele, aqui nós temos dois anos de matemática, física e depois damos algumas disciplinas práticas para eles, é isso que forma o engenheiro para nós”. Acho que é isso que está faltando, por que que eu, é lógico, tenho os meus limites, não sou melhor que ninguém, pelo contrário, dou conta de pensar a educação exatamente porque eu tenho uma formação e procuro cada vez mais buscar isso, de raiz que é a filosofia e vivo a realidade da educação, quer dizer, eu tenho que ser capaz de pensar a realidade que eu vivo, as idéias com as quais eu convivo. Então, uma das coisas, por exemplo, que eu comecei minha luta política aqui, contra a estrutura de poder, nunca li nada sobre isso na universidade, mas foi vendo como é que uma reunião de departamento ocorre, como é que um processo é discutido, ou seja, há uma formalidade que deixa de lado as questões fundamentais que não são postas no processo e aí quando eu fui para a coordenação de curso, eu comecei a ver isso como é que se dava na administração superior. Acho que essa formação que eu acho que se um Pedagogo tiver, se um licenciado tiver, se um médico tiver, ele pode atuar em inúmeras áreas.



**Como o senhor vê as teorias do conhecimento no curso de Pedagogia?** Isso é uma longa discussão, Libâneo e eu novamente divergimos radicalmente, somos amigos, somos colegas, mas temos concepções muito diferentes. Para mim não há ciências da educação e não tem como existir isto para mim é muito claro, porque tudo aquilo que se pensa da Pedagogia como uma ciência da educação é exatamente o oposto da trajetória que a ciência construiu para ela mesma na modernidade, do século XVII para cá: Galileu, Descartes, Newton e depois as ciências humanas, no século XIX, sobretudo a psicologia, antropologia cultural e a sociologia, numa ciência no geral da educação. A ciência é cada vez mais objeto específico, metodologia específica, então não há uma ciência da educação. Ciências da educação, tudo bem, vc pode dizer e eu concordo, olha a psicologia pode ser chamada de psicologia da educação, a história da educação, a sociologia sim, a filosofia não, porque ela não é ciência, e ela não é ciência porque o conceito de ciência que se estreitou na idade moderna acabou deixando fora a filosofia. O percurso da filosofia não tem nada a ver com o percurso da ciência moderna. Essa questão das ciências da educação, umas três ou quatro vezes, eu aqui e fora daqui, eu digo e acho isso interessante, primeiro porque não há fundamento teórico-epistemológico e metodológico nenhum, quem conhece um pouco e eu não sou estudioso disso, mas conheço um pouquinho de epistemologia e de ciências modernas, não tem como imaginar a possibilidade de uma ciência da educação, de uma pedagogia como ciência da educação, ciência no singular. Praticamente sempre, eventualmente pode ocorrer um deslize, mas eu uso há muitos anos a expressão “ciências”, então elas são muito diferentes umas das outras e no interior das ciências várias concepções: Weber, Durkheim, Marx, Gramsci e muitos outros vc têm diferenças marcantes e pontos de encontro também, sem dúvida alguma. Não é fazer uma Pedagogia da Educação, eu acho que é pegar a área de fundamentos, que é exatamente a área em que as reformas, inclusive a nossa agora. Implantar uma reforma curricular em que a área de fundamentos murchou, o currículo inchou a carga horária geral aumentou e a área de

fundamentos perdeu, no mínimo um terço. Toda a área de fundamentos perdeu a psicologia perdeu um terço, a sociologia perdeu mais de um terço, perdeu a metade, é a instrumentalização. Mais se você tivesse uma sólida formação em psicologia, em história, em sociologia, quer dizer, não é uma dimensão de instrumentalizar o aluno para avaliação na psicologia ou para saber como é que ele trabalha com crianças ou com jovens. Então, para pensar a questão do indivíduo, do ponto de vista do psiquismo humano e assim a questão da sociedade, das relações que constituem o social, a questão da história, a filosofia eu acho que se essa formação, se ela fosse sólida e, portanto, ela não pode ser aplicada, tem que ser uma sociologia da educação que antes, não no sentido cronológico, mas no sentido de fundamento e de raiz, de ser sociologia da educação ela seja sociologia senão jamais poderá ser da educação e idem para todas elas incluindo a filosofia, ou, sobretudo, a filosofia eu acho que ela criaria condições para outras disciplinas de caráter mais prático e instrumental e que não precisariam ser tão numerosas assim e nem ter uma carga horária muito grande. Porque o que vai tornar, seja do ponto de vista da gestão, seja do ponto de vista da sala de aula, dos embates da sala de aula, as diferentes opções e as criações de alternativas não são disciplinas instrumentais mais é alguém que é capaz de pensar a prática da sala de aula e a partir daí questioná-la, interrogá-la, nas suas possibilidades e nos seus limites, e aí questionar um pouco a idéia de saber, a idéia de conhecimento, de razão, a idéia de trabalho intelectual, o que é uma sala de aula para que você possa dizer não adianta caminhar por aqui, não adianta instrumentalizar essa forma nesse rumo que nós estamos vindo historicamente por que não é por aí. Não adianta ficarmos discutindo que conteúdos colocar, quando colocar, de que modo didático-metodológico e como gerir a gestão do ensino e da aprendizagem desses conteúdos e dos processos avaliativos porque nós estamos partindo de algo, que nós coisificamos o saber. E ao coisificar o saber e considerar que o saber pode ser distribuído, fatiado, apropriado, distribuído, não tem conserto este equívoco fundamental. Agora, colocando isso em questão,

ai eu diria o resto é decorrência e também se torna acessório por mais significativo e importante que seja, ele sempre será secundário (secundo) em relação aquilo que é primeiro (primo). O que é exatamente uma outra concepção, que eu só entendo que se ela for consistente, rigorosa, crítica que vá à raiz das questões ela será inseparável da permanente busca e invenção de uma outra prática. Não numa prática que se congela num conjunto de mecanismos, de determinações, de formalidades, mas numa prática que se respeita e que se cria a cada momento porque a própria idéia dela é que está em questão sempre, e o fazer dela está em questão permanentemente. Então é tudo isso, essa formação teórica dá condição para esse Pedagogo sair daqui formado para ser professor alfabetizador e trabalhar, eu acho que num órgão de comunicação social, numa televisão, num rádio, é claro, que não como jornalista, mas como alguém que junto com o jornalista o radialista o pessoal da área de comunicação social seja capaz de colocar questões do humano, assim como ele deve estar colocando e, sobretudo, a dimensão educativa de todo esse processo. Então eu acho que tem que formar o médico nessa dimensão, um médico que seja capaz de pensar as questões da saúde, que são questões do humano, esse médico não pode ser formado apenas numa dimensão biológica, e muito menos numa dimensão biológica e instrumental. O essencial eu já disse, o profissional tem que ter uma formação básica sólida que ela não precisa de uma carga horária tão grande, até porque ela é uma formação que tem que ter um tempo muito grande para o aluno trabalhar fora de sala de aula, por conta dele, na leitura dos textos, do embate com o pensamento, com os conceitos, com os argumentos e o professor vai fazendo aquelas discussões maiores que vão ajudando ele a trabalhar isso ai.

**Na sua opinião o curso de Pedagogia deve manter a centralidade na docência ou nas ciências da educação?** Não tem dúvida nenhuma que é na docência, embora eu acho que essa docência tem que ser entendida num sentido bem amplo. Não é como freqüentemente se diz,

eu não uso esse termo porque eu acho equivocado, de docência ampliada. É docência e ponto final. Agora docência não algo apenas que se dá na sala de aula e a sala de aula não é apenas esse espaço de quatro paredes, a sala de aula é muito mais amplo, é a biblioteca, é a casa do aluno que está estudando isso é elemento fundamental para a existência dessa relação de busca do saber, de enfrentamento com os conceitos.

**E mantendo a base na docência, essa formação deve ser necessariamente num curso de licenciatura?** É, para mim sim, nesse ponto eu acho que as reformas de 62 e 69 estavam corretas, o Valnir Chagas que redigiu os dois pareceres 251 e 252 se não me engano. Não tem sentido o bacharelado, naquela época estava posto, ele explicitamente recusou o bacharelado. Eu acho que a gente tem que reconhecer esse mérito aí ao Valnir. Eu não concordo que seja um curso de bacharelado em Pedagogia, porque não há um cientista da educação, que não tenha nada a ver, mesmo esse cientista tem que ser alguém ligado às questões da educação, inclusive, da educação escolar.

**Qual a sua opinião sobre o último Projeto de Resolução que coloca a Pedagogia como uma licenciatura + um bacharelado?** É um negócio completamente sem sentido, porque o indivíduo que é capaz de ter uma formação teórica sólida formou-se como professor, tem que ser capaz de pensar e recriar a educação nas suas várias dimensões seja lá no partido, na igreja, na comunidade de base, no movimento sindical, onde for.