



A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL: política de Estado?

Diana Costa Diniz¹

RESUMO

Este trabalho analisa questões relativas à formação do educador, especificamente no Curso de Pedagogia, a partir da reforma educativa implementada nos anos de 1990 e 2000. Desse modo, busca-se, como apoio metodológico, a perspectiva materialista histórico-dialética na tentativa de desvendar o objeto investigado, tendo como desafio captar dialeticamente os elementos e as determinações histórico-sociais e suas inter-relações identificando os determinantes históricos, políticos e econômicos das políticas de formação do Pedagogo no Brasil que apontam em direção a este profissional como docente, gestor e pesquisador da educação.

Palavras-chaves: Formação do Educador. Reformas educacionais. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This work analyzes relative questions to the formation of the educator, specifically in the Course of Pedagogia, from the implemented educative reform in the years of 1990 and 2000. In this manner, one searches, as metodológico support, the materialistic perspective description-dialectic in the attempt to unmask the investigated object, having as challenge dialeticamente to catch the description-social elements and determination and its Inter-relations identifying the determinative descriptions, economic politicians and of the politics of formation of the Pedagogo in Brazil that point in direction this professional as professor, manager and researcher of the education.

Key words: Formation of the Educator. Educational reforms. Course of Pedagogia.

INTRODUÇÃO

¹ Mestre. Universidade Federal do Maranhão. dcostadiniz@gmail.com

O estudo da constituição histórica a cerca da formação do educador tem como referência as relações entre educação e sociedade, bem como as lutas entre às diferentes concepções e projetos destinados a orientar a formação de educadores e educadoras do campo. Nesse percurso, é necessário abordar as diversas interpretações sobre a formação humana numa sociedade de classe nos diversos contextos sócio-históricos destacando-se as disputas políticas entre os atores sociais, na defesa de suas concepções e projetos de formação.

Com esse caminho metodológico, a intenção é colocar o Curso de Pedagogia no centro do debate e os diferentes projetos de formação no contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990, o papel do Estado na concretização desta formação como responsável pela oferta da educação pública enquanto direito universal.

1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90

A década de 90 representou um novo momento na educação brasileira e nos demais países da América Latina. Nesse contexto são iniciadas várias reformas educacionais para todos os níveis e modalidades de educação e ensino que correspondem ao processo de ajuste estrutural em andamento², com vistas a favorecerem a realização dos interesses de mercado. Portanto, para iniciar esta reflexão é necessário compreender “[...] as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas por educação e, conseqüentemente, da formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990 [...]” (KUENZER, 1999, p.175).

As reformas implementadas atingiram todas as áreas do Estado brasileiro, demarca a intensidade da presença do ideário neoliberal³ assumido como referência fundamental, “[...] no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo

² As mudanças são decorrentes do atual regime de acumulação que impôs uma reestruturação da produção e a globalização da economia, considerados aspectos constitutivos do projeto neoliberal, fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público.

³ As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90, na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram – aliadas às profundas transformações sócio-políticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do ‘socialismo real’, o fim do desenvolvimentismo e chamada ‘crise da dívida externa’ para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, a mudança na composição do capital e à fragmentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em nossa forma de ver e viver o mundo. (MELO, 2004, p.28-29)

no planejamento e realização [...] das políticas educacionais” (MELO, 2004, p. 27). No setor educacional foram implementadas intensas reformas educativas, com o objetivo de adequar esse sistema ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado que exerce papel fundamental no atendimento às necessidades sociais como a educação.

Nessa perspectiva, considerando o Estado em sua dimensão legislativa e normativa, é aqui, identificado como a instituição responsável em assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe, que se manifesta por meio do importante papel que exerce nos campos políticos e ideológicos, assim como, num processo de legitimação do consentimento, juntamente com as demais instituições da sociedade.

Para Weber,

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-los, e essa mediação é feita em torno de projetos políticos-sociais que se impõem ou detêm adesão em conjunturas determinadas, que se expressam interesses e se concretizam por intermédios de propostas e ações de governo. (2003, p.1133)

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

Então, a partir do momento em que o Estado brasileiro atribui para si o papel de controle da escola, a formação docente passa a ser normatizada e se materializa por meio da legislação educacional, a qual,

de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro,

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

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

indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo. (WEBER, 2003, p.1130)

Isto pode ser evidenciado no contexto sócio-político e econômico citado anteriormente, marcado pelos embates e as proposições sobre onde formar os professores e qual seria a modalidade dessa formação materializada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). As mudanças proposta para a formação docente imprimiu novos rumos às prática formativas, “localizando-a em novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 148). Nesse sentido, os documentos⁶ elaborados para orientar a reforma curricular de formação docente, posterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, apresenta o conceito de competências como sendo nuclear na organização curricular, considerado um ‘um novo’ paradigma educacional.

O conceito de competências se expressa “nos documentos ministeriais para a formação de professores como a capacidade de mobilizar recurso, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho”. (DIAS e LOPES, 2003, p. 1156). Ao criticar a formação tecnicista, buscou-se como alternativa um modelo de formação de professores que ao invés de articular teoria e prática, promove a desarticulação, ao privilegiarem a prática em detrimento da teoria.

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

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

⁶ O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – Parecer Nº 09/2001, do Conselho Nacional de Educação-CNE ; a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 por meio da Lei nº. 10.172/2001; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); programa Toda Criança na Escola; Programa Nacional do Livro Didático, alimentação escolar, bolsa escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Informática na Educação, Alfabetização Solidária, projeto de garantia de renda mínima, Pró-Formação e outros. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004)

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

Fica evidenciado claramente que a finalidade do Curso volta-se para uma concepção de docência ampliada⁷ definindo também como campo de formação e atuação o Ensino Médio, em duas modalidades – Ensino Normal e Educação Profissional. O docente formado deverá desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula, além das áreas de gestão e pesquisa.

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

A Resolução CNE/CP n. 1/06 apresenta o conceito de docência como a base da formação do profissional, essa graduação se configura como licenciatura em Pedagogia tendo como base a docência articulada com as atividades de ensino, de gestão e pesquisa. Segundo o documento a docência é entendida “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]” (BRASIL, 2006, art. 2º, § 1º, p. 1).

Com relação a estrutura do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/06, estabelece que a sua organização deve ser organizada por núcleos⁸: um de estudos básicos; um de aprofundamento e diversificação de estudos e conteúdos integradores. Esse núcleos devem se integrarem e articularem ao longo de toda formação através do diálogo entre os diferentes componentes curriculares por meio do trabalho coletivo fundamentado nos “[...] princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1).

⁷ A concepção alargada das funções docentes resulta da política educacional implantada a partir da década de 90 através do processo de reestruturação do trabalho pedagógico visando à adaptação dos docentes para desempenharem novas funções. Ressaltam também que a redução da Pedagogia à docência está ligada a dois aspectos: representou uma solução para a pouca aceitação do Curso Normal Superior e adoção da prática docente como pré-requisito para a formação do pedagogo, enquanto gestor, especialista ou pesquisador. (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

⁸ A organização curricular aprovada em 2006 é diferente da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação apresentada em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas.

Nessa perspectiva, embora as Diretrizes apresentem um espaço abrangente de atuação do Pedagogo, sua formação tornou-se reduzida a docência, e esta é apresentada como uma atividade que se concentra no campo da ação e distancia-se do objetivo proposto pela entidade ao longo dos tempos. Em entrevista⁹ que analisava o Curso de Pedagogia a Professora Eunice Durham¹⁰ afirmou que:

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

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

A formação do Pedagogo defendida por nós não se resume ao conhecer pela contemplação ou pela criação de procedimentos que instrumentalize as ações, está para além de uma pedagogia que desvaloriza o "[...] conhecimento científico/teórico/acadêmico [...]" (DUARTE, 2003, p. 607). Configura-se como uma proposta de formação inicial reducionista, com uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais. Moraes argumenta que

A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito de "prática" reflexiva – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...] (MORAES, 2003, p. 153).

Ainda sobre as Diretrizes, o movimento da reforma educacional que se configurou a partir dos anos 90, o conceito de gestão¹¹ presente nas Diretrizes ocupa um espaço importante na formação do pedagogo.

⁹ Entrevista publicada pela revista veja intitulada "Fábrica de maus professores".

¹⁰ Ex- secretária de política educacional do Governo Fernando Henrique; Membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo; Especialista em Ensino Superior e Antropóloga.

¹¹ O conceito de Gestão foi inserido nas Diretrizes após a Minuta de março de 2005, o FORUMDIR foi uma das entidades manifestou sua importância no currículo do curso de Pedagogia.

Shiroma (2003) nos alerta que a inserção desse conceito nas Diretrizes pode estar relacionada ao conceito de gerencialismo como estratégia para manter a burocracia e o controle da escola. Essa perspectiva tem sido amplamente difundida como conceito-chave que serviu de base para a reforma educacional brasileira a partir da década de 90. “É uma ideologia que se difunde no campo educacional, disseminando princípios orientados pela eficiência financeira, competência, qualificação e liderança [...]” (SHIROMA, 2003, p. 70). Conceitos esses que estão presente em leis, decretos e diretrizes, funcionando como *slogans* legitimados por um discurso que esconde suas diferentes pretensões e significados.

O terceiro eixo que estrutura o curso de Pedagogia, o conceito de conhecimento¹² é apresentado na Resolução CNE/CP Nº 1/06 (BRASIL, 2006, p. 07-13) como construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, em que a formação deverá contemplar a realização, a análise de pesquisa e a aplicação de resultado, visando à superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica. Nessa perspectiva, a idéia de conhecimento foi secundarizada na formação do pedagogo, e a compreensão de pesquisa sugere uma aplicabilidade, reduzindo os aspectos teórico-metodológicos a procedimentos que permitam a solução de problemas que surgem no interior da escola, especificamente da sala de aula.

Dessa forma, a produção de conhecimentos fica restrita ao pedagógico, a uma intervenção didática para facilitar a aprendizagem, tendo como base uma visão de ciência fundada no instrumentalismo que recusa a totalidade explicativa. Cabe aqui registrar a necessidade de se conhecer o trabalho, o cotidiano e a prática do professor, porém, a breve incursão realizada no desenvolvimento do presente estudo nos autoriza a revelar que o modelo de formação de professores e pedagogos preferencialmente é visto como algo prático. A exacerbação da prática e diluição da teoria¹³, mantém a visão associativa entre teoria e prática.

Cabe assinalar que mesmo com a aprovação das Diretrizes, os conflitos em torno da identidade não desaparecem. Intelectuais como Kuenzer e Rodrigues (2007) e Saviani (2007) tem se debruçado em compreender o quadro político,

¹² Ressaltamos, que embora entidades como ANFOPE, ANPEd, CEDES e o FORUMDIR tenham incorporado a importância da produção do conhecimento no curso de Pedagogia, foi no Manifesto de educadores que essa perspectiva foi sinalizada com maior ênfase ao defenderem o papel da produção do conhecimento e pesquisa na formação do Pedagogo. Reafirmavam a idéia de que o curso de Pedagogia fosse bacharelado responsável em formar um cientista da educação. (VIEIRA, 2007).

¹³ Esta tendência tem sido adotada nos programas de formação de professores no Brasil. O Ministro da Educação Fernando Haddad deu uma entrevista a Revista Nova Escola em outubro de 2008 enfatizando a necessidade dos cursos de Pedagogia se adaptar a realidade da sala de aula com ênfase às práticas de sala de aula. É “[...] preciso contrabalançar melhor o espaço que ocupam disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática”. (HADDAD, 2008, p. 32-36).

econômico, e educacional, no qual as novas Diretrizes para o curso de Pedagogia estão postas, delineando um novo perfil de pedagogo. Kuenzer e Rodrigues (2007) chamam atenção para a imprecisão conceitual no processo de alargamento das funções docentes, uma vez que:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, [...]. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 41-42).

Nesse sentido, o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social. Depreende-se, portanto que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de Pedagogia, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos pedagogos.

3 CONCLUSÃO

Diante dessas reflexões, a defesa da formação qualificada dos profissionais da educação constitui-se um desafio, pois, as reformas educacionais vêm reforçando a ausência do Estado do dever de garantir à população o acesso à educação pública de qualidade no espaço das instituições públicas. A estratégia reformista tem sido utilizada como justificativa para corrigir os defeitos e fracassos existentes no campo educacional, sem, contudo conseguir eliminar ou superar os problemas existentes. Nesse sentido, fica evidente que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas é também reforçada pela massificação da própria pedagogia no Brasil decorrente das políticas educacionais implantadas no país.

Portanto, o percurso de análise desenvolvido evidencia a vulnerabilidade do Curso de Pedagogia face ao aligeiramento da formação contemplada nas regulamentações, tanto no que diz respeito ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico, como no que diz respeito ao campo de formação e atuação do profissional pedagogo. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “[...] a totalidade

das práticas político-educacional- culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

REFERÊNCIAS

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

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

DIAS, R. E; LOPES. A. C. Competências na Formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

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

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

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

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

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

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

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

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

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

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

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

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

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

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.