

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DA ANFOPE,
NAS DCNS E NA PEDAGOGIA**

Silvane Fontanella

Passo Fundo, março de 2011

Silvane Fontanella

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DA ANFOPE,
NAS DCNS E NA PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2011

Aos meus pais, Ivo e Solange, por percorrerem toda essa caminhada comigo.

A toda a minha família, pelo apoio de que muitas vezes precisei.

Ao Henrique, por entender que precisei de muito tempo para concretizar esse sonho.

E a grande amiga, professora e suporte Geline Cássia Trindade, obrigada por fazer parte de todo o conhecimento que construí durante minha formação inicial e continuada.

Espero que a lembrança destes nomes possa demonstrar o grande reconhecimento que tenho por vocês terem me ajudado e orientado em diversos momentos da construção desta dissertação:

Meu orientador, professor Dr. Altair Alberto Fávero, que nas convergências e divergências desta pesquisa tentou com toda a dedicação e empenho me mostrar o melhor caminho.

Ao professor Dr. Telmo Marcon, que, além de avaliador de minha dissertação, foi um grande idealizador desta pesquisa.

À professora Dr. Eliara Z. Levinski, que, como grande pesquisadora da temática formação de professores, no momento da qualificação de minha dissertação buscou o caminho adequado para a sua finalização.

Ao professor Dr. Vilmar Alves Pereira, que mesmo sem me conhecer aceitou avaliar e discutir esta pesquisa.

Aos professores do mestrado em educação da Universidade de Passo Fundo, que durante a realização das disciplinas trouxeram elementos fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pelas grandes reflexões construídas no momento das aulas deste curso.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, que em diversos momentos me auxiliaram, em especial a Solange Lunks, pelos conselhos diários.

A todos os professores, que nos encontros e desencontros de minha formação inicial e continuada ajudaram na construção do meu conhecimento para o exercício da formação docente. Em especial a Deus, pela oportunidade oferecida de poder iniciar e concluir esta pesquisa.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Maurice Tardif

RESUMO

A presente dissertação, inserida na linha de pesquisa Políticas Educacionais, tem como eixo norteador o tema formação docente. O objetivo principal é a busca incansável pela identidade do pedagogo após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Para isso utilizaremos como recurso metodológico a análise documental, dos documentos finais, dos encontros nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, destacando de forma sistemática e histórica três categorias: formação docente, curso de pedagogia e Base Comum Nacional. Após, nas próprias DCNs e em alguns documentos anteriores e posteriores à sua publicação, identificamos as convergências e divergências entre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia. Finalizamos a pesquisa com uma análise das principais fontes bibliografias sobre a temática, a fim de mostrar a importância da formação inicial de forma consistente, a busca incansável pela formação continuada e os desafios que o pedagogo enfrentará no mundo do trabalho, sempre usando como base comparativa as DCNs e os documentos da Anfope.

Palavras-chave: ANFOPE. DCNs. Formação de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

This work, included in the line of educational policy research, has the theme as a guiding teacher training. The main goal is the relentless search for the identity of the teacher after the imposition of national curricular guidelines for the Education Faculty. For that we use as a methodological document analysis, the final documents of the national meetings of the National Association for the Education of Professional Educators, highlighting the systematic and historic three categories: teacher training, pedagogy course and common national base. Later, in his own DCNs and in some documents before and after its publication, identify the similarities and differences between Anfope DCNs and the pedagogy course. We finished the survey with an analysis of the main sources of literature on the subject in order to show the importance of training consistently, further study by the continuing education and the challenges the teacher faces in the world of work, always using as base the comparative DCNs and documents of Anfope.

Keywords: ANFOPE. DCNs. Teacher training. Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa da Educação

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CEDES - Centro de Estudos da Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FORUNDIR - Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas do País

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONCEPÇÕES DA ANFOPE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	15
1.1 A Anfope e a formação / docência	17
1.2 A Anfope e a graduação em pedagogia.....	31
1.3 A Anfope e a Base Comum Nacional.....	39
2. ANFOPE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	51
2.1 Concepções da Anfope sobre as DCNs do curso de pedagogia	52
2.2 Análise das DCNs do curso de pedagogia.....	59
2.3 Articulações entre as concepções da Anfope e as análises das DCNs do curso de pedagogia.....	72
3. O CURSO DE PEDAGOGIA: SUAS MUDANÇAS E SEUS DESAFIOS.....	79
3.1 Curso de pedagogia: um pouco de sua história	82
3.2 Curso de pedagogia: análise crítica	87
3.2.1 A prática profissional na educação: algumas constatações	88
3.2.2 Formação inicial em pedagogia: o antes e o depois das habilitações.....	94
3.2.3 Formação continuada do pedagogo: uma necessidade.....	98
3.2.4 Mundo do trabalho: um desafio para o pedagogo	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A constituição desta pesquisa teve seu início, primeiramente, em razão de uma inquietação particular após o início da prática docente do término da formação inicial em Pedagogia – Anos Iniciais e Matérias Pedagógicas de Nível Médio, na Faculdade de Educação (FAED), da Universidade de Passo Fundo (UPF). Contudo, possui também uma grande relevância coletiva, pois se desenvolveu na construção do conhecimento, na troca de experiências, na vivência com outras realidades e pessoas com opiniões diferentes, que foram sendo formalizadas durante o período de graduação e após a formação inicial terminada. Ainda, com o impacto sofrido no momento de exercer a profissão docente, muitas dúvidas inquietaram-nos, e ainda nos perturbam, as quais também são angústias de grande parte dos professores e motivaram o início do processo de investigação do tema “formação docente”.

Diversas entidades, associações e movimentos possuem esse tema como eixo condutor de estudos, dos quais podemos destacar os seguintes: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Entre essas entidades que estudam a educação e a formação de professores, escolhemos a Anfope por possuir como objetivo o estudo da docência e, dentro dela, a educação, buscando a sua melhoria e entender a teoria para poder aplicá-la na prática. A associação tem uma longa caminhada, e nesse processo histórico a Anfope foi se constituindo como referência para a formação de professores. A entidade teve sua criação oficializada no V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarfe) entre 24 e 27 de julho de 1990 e, segundo o seu estatuto, tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação dos profissionais da educação, pela mobilização de pessoas e instituições dedicadas à área.

Segundo Iria Brzezinski¹, atual presidente da Anfope, a associação é originária do Comitê Pró-formação do Educador, criado em 2 de abril de 1980 durante a reunião da I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Essa reunião ocorreu na tentativa de agir sobre as ordens governamentais, visto que quem estava no poder ditava ordens, as quais deviam ser

¹ Informações obtidas na entrevista que Iria Brzezinski concedeu à professora Maria de Fátima Barbosa Abdal e publicada na revista *Pesquisaeduc*, Santos: PPG/Unisantos, v.1, n. 2, p. 151-156, jul. / dez. 2009.

obedecidas, principalmente no que tange às políticas educacionais. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) foi a instituição que acolheu o I CBE, organizado pela Associação Nacional de Educação (Ande), Anped, Cedes e Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec). O marco histórico do movimento dos professores, organizado em forma de comitê, foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1978.

O comitê era movido por quatro forças, baseadas na teoria crítica da educação. Brzezinski relata que o comitê

a) partia do pressuposto de que a formação pedagógica do professor mantém seu suporte teórico-epistemológico no campo educacional; b) defendia os princípios de que a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência todos são professores e que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam se sustentar em uma base comum nacional; c) buscava superar a “esterilização intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas em impregnavam as políticas educacionais do governo militar; d) lutava pela retomada da redemocratização do País (2009, p. 151).

Em 24 de novembro de 1983, o Comitê Pró-formação do Educador foi transformado no Conarcfe e, alguns anos depois, precisamente em 26 de julho de 1990 na Anfope. Em ações conjuntas com a Anped, a Anpae, o Cedes e Forundir, a Anfope articulou o seu trabalho. Essa transformação fez parte do primeiro objetivo da pauta do V Encontro Nacional do Conarcfe, que aprovou os objetivos da instituição. O primeiro objetivo da Anfope envolve a busca por instituições que possuem interesse na questão de formação de professores; como segundo, tem a defesa dessas instituições no que tange ao tema formação de professores; como terceiro, o incentivo a o fortalecimento de comissões estaduais que estudam a formação de professores. “Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira” (CONARCFE, 1990) é o quarto objetivo, e o quinto está definido da seguinte forma:

[...] Gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadores dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador; representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990 (CONARCFE, 1990).

Para finalizar, o último objetivo envolve a articulação entre as instituições que estão desenvolvendo ações semelhantes sobre a temática da Anfope. Essa associação é originária do movimento dos educadores da década de 1970, o qual lutou contra o regime militar e na busca da democratização da sociedade. Para isso precisou assumir uma postura crítica perante as políticas, sobretudo no que se refere à formação de professores.

Várias são as finalidades da Anfope, conforme consta em seu estatuto. A primeira é reunir pessoas e instituições que possuem interesses no estudo e análise da formação do profissional que atua na educação, para que seja possível uma reflexão crítica de suas práticas. Assim, a entidade não pode deixar de defender as instituições que fazem parte da entidade no que toca às reivindicações sobre a formação de professores, sendo essa sua segunda finalidade. Como terceira finalidade está apoiar a criação ou fortalecer as coordenações estaduais que de alguma forma analisam criticamente a formação do profissional da educação.

“Fazer proposições e defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira” (ANFOPE), é a quarta finalidade da Anfope. A entidade tem como quinta finalidade dividir experiências, construir conhecimentos, acompanhar para que as pessoas se mobilizem na questão da formação dos profissionais da educação. Como última finalidade propõe-se realizar um trabalho em parceria com outras associações e entidades que possuem princípios no desenvolvimento de ações comuns.

A Anfope afirma que a luta pela formação dos profissionais da educação é infinita. A partir do ano 2000, a entidade intensificou seus estudos em virtude da criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores e do curso de pedagogia. Novos princípios surgiram na Anfope, dos quais um é repassar para as universidades e centros de ensino superior o local primordial para a formação dos profissionais da educação; outro é superar a fragmentação da pedagogia em habilitações e ter a docência como base da identidade profissional, respeitando a Base Comum Nacional², que surge para assegurar a valorização dos professores e ter na organização curricular dos cursos que formam professores a

² Categoria de estudo no primeiro capítulo desta dissertação.

formação para o humano [...] docência como base da formação [...] trabalho pedagógico como foco [...] sólida formação teórica [...] ampla formação cultural [...] contato dos alunos com a realidade da escola básica [...] pesquisa como princípio de formação [...] formas de gestão democrática [...] desenvolvimento do compromisso social e político da docência [...] reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (ANFOPE, 2008).

A escolha da Anfope deu-se após a leitura prévia dos documentos finais dos encontros com seus membros e da análise do assunto de forma responsável, séria e com muita consistência. Também queremos destacar que essa entidade elaborou uma proposta para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Essa é uma das razões para o estudo das DCNs do curso de pedagogia e também pela importância da nova estrutura a que o curso precisou se adequar após a instituição das DCNs.

Cabe questionar: Como esta pesquisa pretende colaborar para a formação docente? Destacamos, em primeiro lugar, que o levantamento histórico da construção da Anfope de forma sistemática traz contribuições inovadoras para os docentes. A Anfope, por ser uma associação da sociedade civil e que de forma crítica analisa as políticas educacionais para formação de professores, possui importância no sentido de que todo docente possa repensar as políticas educacionais. Assim, também pretendemos contribuir para que os docentes possam entender as articulações entre a entidade e as políticas educacionais, no caso as DCNs do curso de pedagogia. A Anfope tem influência sobre as políticas educacionais? Não resta dúvida de que possui, pois toda e qualquer associação, principalmente de grande porte e envolvendo pesquisadores de universidades e instituições públicas que de forma sistematizada estudam a formação de professores, exerce influência sobre decisões de políticas educacionais, como constatado na comparação entre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia. Podemos afirmar que, de forma intensa, é fundamental para o crescimento da categoria formação docente a análise dos cursos de pedagogia, de modo geral, para poder relacionar os elementos da Anfope, as DCNs e as análises e críticas levantadas por pesquisadores sobre a temática atualmente. Destacamos que esta pesquisa pode contribuir para a formação de todos os profissionais docentes, principalmente para os pedagogos.

O levantamento de categorias fundamentais de estudo da Anfope foi necessário para um melhor entendimento da associação, a saber: a formação/docência, os elementos do curso de pedagogia e a Base Comum Nacional. A busca nas DCNs do curso de pedagogia dos elementos legais para a construção do curso e a relação desse arsenal teórico com as críticas sobre o curso tornam-se o objetivo principal deste estudo. Após a coleta de elementos

fornecidos pela Anfope e pelas DCNs da pedagogia, pretendemos identificá-los e analisá-los de acordo com informações da graduação em pedagogia. Buscaremos também os principais impactos que ocorrem para a formação docente, pois sabemos que, após diversas mudanças pelas quais a graduação passou e das que foram decorrentes da nova estruturação das DCNs, o curso sofreu uma mudança significativa. Expomos aqui um questionamento: O curso de pedagogia oferece, de forma intensa, a formação para o trabalho docente?

Outras questões são pertinentes na construção dessa dissertação, entre as quais estão: O que a Anfope traz de consistente para a formação do pedagogo? A extinção das habilitações no curso de pedagogia contribuiu para a formação do pedagogo? As DCNs foram compreendidas pelo curso de pedagogia? Que impactos ocorreram na implementação das DCNs? Quais as relações existentes entre a Anfope, as DCNs e o curso de Pedagogia da UPF?

Assim, alguns objetivos secundários surgem. O primeiro, a ser estudado no primeiro capítulo da dissertação, é o levantamento sistemático e histórico das categorias fundamentais da entidade. O segundo capítulo tem como objetivo a articulação entre os elementos da Anfope sobre as DCNs do curso de pedagogia e as próprias DCNs. O último capítulo tem a função de articular os estudos da Anfope, o amparo legal das DCNs e os principais pensadores desse “novo” curso de pedagogia na busca de críticas, análises e soluções.

Esta pesquisa será desenvolvida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Concepções da Anfope sobre a formação dos profissionais da educação”, fazemos um levantamento de elementos teóricos estudados e discutidos pela associação desde 1984, quando ainda não possuía essa nomeação. Buscamos as categorias formação/docência, curso de pedagogia e Base Comum Nacional. Todos os dados e elementos levantados os documentos finais da Anfope estão descritos de forma histórica e como foram se constituindo e se reformulando com o passar dos anos, com a finalidade de mostrar como a associação contribuiu com análises e pesquisas fundamentais para a construção de políticas educacionais.

No segundo capítulo, “Anfope e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de pedagogia: convergências e divergências”, realizamos uma descrição dos aspectos legais que definem essa graduação, dividido-o da seguinte forma: primeiramente, são levantados todos os aspectos encontrados nos documentos finais da Anfope sobre as DCNs, principalmente as propostas realizadas pela associação para a criação das DCNs para formação de professores e para o curso de pedagogia. Na segunda parte desse capítulo apontamos os aspectos das DCNs do curso de Pedagogia e de alguns documentos posteriores que definem o curso de pedagogia; na última parte do capítulo está concentrado o objetivo,

realizando-se uma comparação entre os elementos da entidade em estudo e as DCNs do curso de pedagogia.

A pesquisa terá seu ponto culminante no terceiro capítulo, “O curso de Pedagogia: suas mudanças e seus desafios”, que busca desenvolver um estudo sistemático dos cursos de pedagogia em âmbito geral. Primeiramente, buscamos o amparo histórico da formação da graduação em pedagogia; após, por meio de um memorial da prática como docente, mostramos as principais inquietações como professora de anos iniciais; partimos para um estudo da formação inicial, continuada e das dificuldades do mundo do trabalho, elementos que são analisados pela Anfope e discutidos nas DCNs do curso de pedagogia.

Toda a pesquisa é documental, iniciando com o estudo sistemático e histórico dos documentos finais e dos encontros nacionais da Anfope; após, buscamos suporte nos documentos legais anteriores e posteriores às DCNs do curso de pedagogia e encerramos com o estudo de alguns pesquisadores dessa temática.

Todo o percurso deste estudo é realizado com a finalidade principal de entender as dificuldades enfrentadas pelos professores e encontrar alguns caminhos através da formação continuada. Buscamos respostas, mesmo que temporárias, para algumas das indagações destacadas na introdução e para as que surgirem no decorrer do texto. Esta pesquisa tem o objetivo de contribuir diretamente na formação dos profissionais da educação, sobretudo para os egressos da pedagogia.

1 CONCEPÇÕES DA ANFOPE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No Brasil as associações [...] desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído impedidor da democratização da educação.

Iria Brzezinski

O progresso do conhecimento científico em razão de inúmeras pesquisas desenvolvidas, a rápida transformação de valores na sociedade e de suas formas de se organizar diante do avanço da globalização, das formas de trabalho, da tecnologia, do choque entre a sociedade do conhecimento e da informação e, sobretudo, a questão sobre a forma de ensinar fazem da educação uma ponte significativa entre o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho. Existem questões simples sobre a educação, mas cujas respostas se tornam complexas, tais como: O que é entendido realmente sobre educação? O que é necessário para uma educação de qualidade? Quais teorias, técnicas e instrumentos são necessários dominar para efetivar o ensino? E, especialmente, o que o professor, responsável por esse processo, precisa saber para ensinar?

Para ser professor é necessária uma ampla formação e são imprescindíveis alguns pressupostos para se constituir como docente, sobretudo no que diz respeito aos saberes e fazeres de que o educador necessita para atender aos desafios e às exigências que a prática social do cotidiano impõe à educação. Dessa maneira, mobilizar os conhecimentos da teoria e relacioná-los com a realidade social torna-se indispensável para o educador. Também, a capacidade de investigar a própria prática docente e, com base nisso, transformar os saberes e fazeres docentes que já possui e conseguir construir, num processo contínuo, a sua identidade profissional, é uma necessidade para atender aos desafios da educação e poder alcançar os pressupostos iniciais da formação.

A docência, compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8), torna-se algo complexo e de difícil realização. Apenas uma formação inicial não é suficiente para um professor; é necessária uma prática reflexiva de sua atividade, uma formação continuada. Os cursos de formação de professores são responsáveis pela

formação inicial, mas a instituição contratante deve ter como base que esses profissionais precisam de formação constante. O professor precisa entender e ter como sua identidade a docência. Para isso, cabe indagar: O que a docência representa para um professor? Como se constrói a docência? O que é necessário saber para a profissão docente? A docência, quando é entendida como uma interação entre pessoas, deve ser totalmente pensada e analisada no modo como vai sendo constituída.

O curso de pedagogia, entre outras atribuições, é responsável pela formação docente e, ao longo do tempo, foi sendo construído e reformulado. Com o passar dos anos, diversas mudanças ocorreram e as categorias que o constituem foram sendo modificadas. É possível verificar essas alterações nos documentos finais da Anfope, associação de profissionais da educação que possui como objeto de estudo a formação dos profissionais da educação. A Anfope, por ter uma história de trinta anos de estudo, traz elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo. Por essa razão, encontramos em seus documentos muitas informações para a compreensão e análise dessa profissão.

Para poder entender melhor essa associação de professores, foi necessário elencar categorias de análise, atendendo às necessidades dessa pesquisa. Assim, três categorias foram retiradas dos documentos finais dos Encontros Nacionais da Anfope: a formação/docência, o curso de pedagogia e a base comum nacional. Para um estudo consistente e sistemático, realizamos uma construção histórica sobre o modo como foram criadas, estudadas, analisadas e como estão sendo entendidas no momento atual pela Anfope, pois, assim, podemos perceber no decorrer do texto as alterações e o olhar crítico dos pesquisadores dessa associação. Também cabe destacar a importância que o contexto da sociedade brasileira teve na decisão sobre essas categorias.

Como este primeiro capítulo possui como objetivo principal a construção histórica e sistemática de elementos de estudo de uma associação, para atendê-lo será necessário dividi-lo em três partes, cada uma responsável por uma das categorias e que se orienta por um objetivo específico pertinente para essa pesquisa. Na primeira parte tentamos dar conta da categoria formação/docência. Essa parte da pesquisa busca os elementos que possam dar a compreensão que todo o professor precisa ter sobre a docência como sua identidade profissional e, também, analisar o modo como a formação deve ocorrer e as necessidades para concretizar uma formação completa, tanto a formação inicial como a continuada.

Na segunda parte do capítulo, indicamos os elementos e entendimentos que a Anfope possui sobre o curso de pedagogia. Como esse movimento estuda a formação dos profissionais da educação, não somente dos profissionais egressos do curso de pedagogia,

tornou-se fundamental buscar de forma histórica as alterações e análises destacadas pela associação para essa graduação. Sendo o nosso foco de estudo o curso de pedagogia, essa parte do texto tem o objetivo de mostrar como foi sendo construído e alterado com o passar dos anos e, sobretudo, mostrar as conquistas em que a Anfope contribuiu para essa graduação.

Na última parte deste capítulo destacamos a Base Comum Nacional, categoria defendida pela Anfope em todos os documentos finais dos encontros nacionais desta associação de profissionais da educação. A Anfope busca que todos os cursos de graduação de formação de professores possuam uma base comum de estudos para a garantia de que todos os professores, após sua formação, possam ter um conhecimento mínimo em qualquer lugar do território nacional. Essa Base Comum Nacional nasceu de forma singela e foi sendo construída ano após ano, com muitos estudos e análises, sobretudo levando em consideração o contexto social e as mudanças educacionais brasileiras.

Com o estudo deste primeiro capítulo pretendemos construir uma base teórica consistente, sistemática e histórica dos principais elementos sobre a formação de professores, obtidos por meio de documentos da Anfope, que possui influência direta e indireta nas decisões de políticas educacionais.

1.1 A Anfope e a formação / docência

A Anfope traz em seus documentos finais uma grande contribuição para o estudo e análise da(s) categoria(s) formação / docência. Por meio deles, notamos que esses conceitos vão sendo construídos e se reformulando a cada documento. Como percebemos que a categoria formação entrelaça-se com a categoria docência, vamos nos referir a uma categoria apenas, formação docente. Para poder entender como foi se constituindo esta categoria procedemos a um resgate nos documentos, iniciando pelo apresentado em Niterói em outubro de 1984, na III Conferência Brasileira de Educação, na qual a Anfope³ ainda estava sendo constituída. Esse documento reafirma e expande um dos princípios gerais da associação, que é a questão de entender a formação de forma contextualizada. Assim, já é possível perceber que essa categoria deve ser analisada para que possa dar conta de elementos fundamentais do contexto educacional.

³ Um breve resgate histórico da Anfope encontra-se na introdução desta dissertação.

Esse primeiro documento estudado traz um conjunto de informações sobre as licenciaturas, especialmente no que diz respeito às suas diretrizes e reformulações. É salientada nele a importância de uma “Base Comum Nacional”⁴ para os cursos de licenciaturas, as quais apresentam especificidades diferentes das outras graduações. Destaca-se a importância de uma práxis educativa na qual a coerência predomine e propõe-se que essas especificidades sejam praticadas nas instituições em caráter experimental, as quais são:

- Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, à medida em que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando.
- Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau.
- Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como sejam: Docência para as séries iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras.
- Reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maiores vivências da teoria na prática.
- Superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel das primeiras repensar toda a prática teórico-metodológica vivenciada durante o Curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em seu contexto social mais amplo.
- Extinguir as licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo. (CBE, 1984)

Por meio desses indicativos recolhidos do documento da III Conferência, é possível afirmar que, desde 1984, os cursos de licenciaturas, em especial o curso de pedagogia, vêm sendo estruturados, pois já se percebia que precisavam ser mudados e que, para isso, era necessário criar e ampliar novos conceitos pelas pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem da profissão docente. Esse processo de formação de um curso voltado para a construção de profissionais da educação vem crescendo e sendo construído ano após ano, como será visto pelo estudo desses documentos.

Em julho de 1989, a Conarcfe realizou o seu IV Encontro Nacional, resultando em um documento final, o qual “deixa claro que a problemática da reformulação dos cursos de formação do educador expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira, e envolve aspectos políticos de marcada relevância com [...] a necessidade de mudanças na

⁴ A Base Comum Nacional, que é citada nos documentos finais da Anfope, será analisada na terceira parte deste capítulo.

política econômica vigente” (CONARCFE, 1989). Traz também que a docência deve ser o caminho e a identidade fundamental de todo o educador.

O documento destaca que a busca pela reformulação dos cursos de formação dos educadores deve acontecer infinitamente, sem prazo para acabar. Faz uma comparação entre a formação do educador e a sociedade e refere-se aos profissionais da docência como pessoas que não são valorizadas pela sociedade; por consequência, os cursos não são de nível elevado. Torna-se difícil “formar o novo educador numa sociedade que não valoriza como profissional digno de receber salários justos; nega a possibilidade do aperfeiçoamento profissional constante; e submete a área a interesses clientelistas” (CONARCFE, 1989). Contudo, passaram-se vinte e um anos e ainda temos essa realidade na nossa sociedade, pois a profissão docente não é valorizada e seus profissionais não são reconhecidos.

Como em outras áreas, as soluções às questões relativas à formação do educador não estão prontas e acabadas à espera para serem descobertas. Necessitam ser elaboradas, construídas num processo de luta pela transformação da sociedade tendo-se consciência de que algumas soluções somente poderão ser completamente visualizadas e implementadas quando as bases da sociedade atual sejam completamente alteradas (CONARCFE, 1989).

A categoria formação docente possui uma importância tão relevante para essa associação que no primeiro documento escrito pela atual Anfope, em 1992, é assumida a formação docente como um dos seus princípios, como podemos confirmar pela escrita da Anfope:

A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria (ANFOPE, 1992).

Indagamos se o princípio da formação docente é compreendido pelos cursos que formam esse profissional. Quando compreendido, esse princípio deixa muito claro que toda a formação docente deve ser contextualizada, isto é, deve estar no caminho que a sociedade percorre; logo, o professor deve saber o que está acontecendo na sociedade e, de forma crítica,

levar esse conhecimento aos seus alunos. Questionamos, contudo, se de fato os professores entendem sua formação de forma contextualizada.

No Encontro Nacional da VI da Anfope (1992), o documento final aponta novamente a contextualização da sociedade em constante transformação, o capital como elemento essencial para a humanidade e uma preocupação referente à formação do educador. A avaliação que o documento traz é de que o professor deve estar no centro dessas transformações pelas quais a sociedade está passando, mas é preocupante a forma de adequar esse profissional aos novos padrões de exploração da classe trabalhadora. A Anfope defende que são fundamentais novas propostas para a formação dos professores e apresenta algumas alternativas.

Em primeiro lugar é colocada em discussão uma política de formação do profissional da educação. A Anfope elenca o que deveria ser privilegiado nessa política: “a) ação da agência formadora na preparação do profissional; b) as condições de trabalho do profissional” (ANFOPE, 1992). A articulação entre a formação inicial e a formação continuada deve ser fundamental, pois, “por mais que as agências formadoras se esforcem para preparar um bom profissional da educação, a não garantia de condições de trabalho adequadas por parte das agências contratantes limita os efeitos deste esforço” (ANFOPE, 1992). É possível observar que a questão da formação do professor não se limita apenas à agência formadora, mas envolve todo o contexto educacional.

A associação alerta sobre a importância de a formação do professor não ser finalizada na agência formadora, mas ser constante durante toda a sua prática docente. A formação continuada não deve ser vista ou realizada como um curso de poucas horas, mas, sim, como uma análise da prática docente de cada professor refletida na teoria; assim, “trata-se de assumir que a melhoria da qualidade do ensino, no que diz respeito ao profissional da educação, passa por uma articulação entre formação básica, condições de trabalho e formação continuada” (ANFOPE, 1992).

Outra alternativa apontada sobre a formação dos professores é a possibilidade de se repensar a estrutura das agências formadoras. Também é preciso uma reflexão sobre a função das agências formadoras, o que se inicia pela

explicitação da base comum nacional, seus eixos curriculares e disciplinas integradoras, em termos da organização e estruturação curricular dos cursos de licenciatura; A identidade do curso de pedagogia e demais licenciaturas específicas face à proposta de escola única do profissional da educação (ANFOPE, 1992).

Cabe indagar: Como devemos pensar a formação dos profissionais da educação? A formação do profissional da educação, em resumo, deve ser pensada com base nas seguintes ideias:

a) Numa ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurar condições de trabalho e formação continuada; b) revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e c) estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional (ANFOPE, 1992).

Também é elencado um último elemento de discussão, que são questões específicas das instâncias formadoras do educador, tópico em que foram levantadas dificuldades e limites que enfrentam. Todavia, como esses elementos necessitam de uma análise mais aprofundada, a Anfope deixa tal discussão para outro momento.

Dois anos depois, no documento final do VII Anfope (1994), é destacado que “o debate acerca da formação do educador se torna cada vez mais de fundamental relevância no processo de conquista da democratização da sociedade brasileira” (ANFOPE, 1994). Nesse período, a sociedade brasileira passava por diversos confrontos, entre os quais destacamos a dualidade entre o modelo capitalista de formação e a busca por uma nova ordem social na construção da cidadania coletiva. Nesse contexto, a educação, sendo um direito dado pelo Estado e vista como uma dívida social, começou a ganhar sentido pela adoção de uma política educacional. Assim,

a luta pela formação de um educador crítico que seja capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia como vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura, vem se travando a partir da década de 70, no bojo das lutas sociais pela construção de novas alternativas democráticas (ANFOPE, 1994).

Os esforços dos educadores em nível nacional nas décadas de 1980 e 1990 são registrados na “construção de uma política de formação do educador que busque superar as práticas orientadas por paradigmas” (ANFOPE, 1994). Nesse contexto, o documento afirma que a entidade teve presença marcante nas atividades acadêmicas e de pesquisa da formação

de professores, sobretudo “na busca de uma educação que contribua para o processo de emancipação do homem” (ANFOPE, 1994). Essa luta tem encontrado grandes desafios na busca de alternativas para que a materialização do capital não seja o alvo da educação.

Busca-se uma política que “requer a inserção na luta mais geral da sociedade e no debate que vem sendo desenvolvido no âmbito da Política Educacional mais ampla, expressando os anseios dos educadores que clamam por uma educação de qualidade para todos os brasileiros” (ANFOPE, 1994). Assim, uma política de formação de professores, na realidade do ano de 1994, deve

contemplar não somente a sua sólida preparação teórico-prática, a qualificação desses profissionais (formação básica e continuada), mas incluir também ações que se direcionem para a valorização do trabalho do educador, na medida que propicie melhores condições de trabalho (local, salário, jornada, carreira do magistério, permanência em um local de trabalho), no sentido de resgatar a dignificação profissional do educador no âmbito, das relações sociais globais, ao mesmo tempo em que concorre para uma prática educativa pautada na mudança das relações de trabalho na escola e na reorganização do saber escolar com vistas a responder a realidade concreta das camadas populares com uma escola pública de qualidade (ANFOPE, 1994).

Constatamos que a Anfope entende a formação dos professores não como uma responsabilidade apenas das agências formadoras, mas, sim, dependendo também das agências contratantes desses profissionais. É necessária a busca pela valorização dos docentes, para que de fato os elementos fundamentais da educação sejam garantidos com qualidade e para todos, na busca sempre da cidadania e do aprendizado coletivo. Também podemos destacar que é necessário diferenciar o que a Anfope entende por formação inicial e formação continuada⁵. Por formação inicial “entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão” (ANFOPE, 1994). Por sua vez, a formação continuada é entendida como a

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação do profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994).

⁵ A formação continuada tem sua primeira referência no V Encontro Nacional da Anfope.

Assim, são destacados treze princípios para a formação dos profissionais da educação no que tange à formação continuada, resumidamente aqui elencados. A formação continuada deve ser um direito de todos os profissionais da educação, de modo que as agências contratantes devem criar condições para que ocorra, devendo atualizar, verticalizar e completar os conhecimentos dos profissionais; deve estar destacada nos objetivos do projeto pedagógico da escola, respeitando a área de conhecimento e o trabalho do professor; deve buscar a especialização do professor, articulando os aspectos teóricos com as situações concretas vivenciadas, buscando a coerência da realidade da região; deve valorizar os saberes do profissional, buscando desenvolver as competências de pesquisador em cada professor; deve articular o saber pessoal, o saber institucional e o nível sociopolítico, para o que precisará desenvolver uma política de fixação do professor na unidade escolar. A formação continuada tem o dever de compreender o professor como intelectual, não mascarar as realidades precárias de condições de trabalho, e também fornecer elementos para a avaliação e reformulação dos cursos de formação de professores. Esses elementos retirados do VII Encontro Nacional da Anfope são reconhecidos na sua complexidade e são necessárias novas parcerias para efetivá-los na prática educacional.

O VIII Encontro Nacional da Anfope (1996) retoma a questão da formação dos profissionais da docência. O documento final contextualiza a sociedade brasileira do ano de 1996, quando a globalização se torna um sinal de progresso e modernidade, porém, no que se refere à saúde, à educação e ao emprego, é promotora de uma situação insustentável. Os índices da educação indicam que, das pessoas que conseguem o acesso à escolarização, 50% evadem ou não obtêm sucesso na primeira série. O funcionalismo público sofre pelo desequilíbrio da economia e os professores, inclusive, estão amedrontados pelo desemprego.

Nesse contexto, a Anfope buscava definir quais seriam os desafios para o século XXI e decidiu fazer uma pesquisa nas universidades, tanto públicas como particulares, para compreender a estrutura curricular do curso de pedagogia, na busca de

[...] uma construção coletiva de determinado referencial teórico que sustente as propostas de formação de profissionais da educação, na tentativa de organizar o pensamento brasileiro sobre essa formação, ao mesmo tempo em que são avaliadas as experiências de reformulações dos cursos que formam professores (ANFOPE, 1996).

Os dados recolhidos até o momento do encontro nacional eram insuficientes para conclusões, mas ficou claro que a Anfope sabia das mudanças e transformações decorrentes da internacionalização do capital, que o desafio aos professores era a busca da formação humana e com novas exigências, sobretudo no que se refere à tecnologia. Assim, é necessário que a informação seja dominada pelas pessoas e seja usada nesses novos sistemas de comunicação, tornando o educando apto para o exercício da cidadania.

Nesse documento (1996) é retomada a discussão sobre a formação inicial dos professores e a importância da formação continuada, visando a uma melhoria da formação inicial. Para a associação, a formação inicial deve contemplar

a qualificação para a docência: condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento; qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade; qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares (ANFOPE, 1996).

Sobre formação continuada continua-se afirmando os princípios do VII Encontro Nacional, já citados neste texto, mas recomenda-se que as agências formadoras busquem parcerias com as agências contratantes para a formação continuada.

A Anfope, historicamente, luta por uma definição da política nacional para a formação dos profissionais da educação, sendo necessário “pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade” (ANFOPE, 1998). Essa definição está relacionada à luta da entidade por uma sociedade mais justa e igualitária. A associação entende que é necessária uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação, a qual deve ser complementada com condições de trabalho e salários dignos e justos. Essa política nacional e global de formação dos profissionais da educação deve deixar clara a responsabilidade do Estado em relação à formação.

A Anfope (1998) constata em seu documento final do IX Encontro Nacional da associação que o movimento mundial sobre a formação dos profissionais da educação está direcionado para profissionalizar o magistério, de modo que a formação deve ser cada vez

mais forte na teoria e na prática para ter suporte nos desafios do trabalho docente. Assim, a formação inicial deve proporcionar cada vez níveis mais elevados de ensino, devendo ser centralizada em universidades e faculdades.

A formação teórica de qualidade dos profissionais da educação é um dos pilares fundamentais da base comum nacional e 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-lo em um “prático” formado apenas nas disciplinas específicas (ANFOPE, 1998).

O documento do IX Encontro Nacional destaca o papel histórico da Anfope como uma associação que tem mostrado as necessidades da formação do educador e defendido a formação de um profissional de “caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (ANFOPE, 2008). Para o profissional da educação a docência deve ser base de sua identidade profissional. Além da docência como base na identidade do professor, é necessário dominar conhecimentos de sua área e estabelecer a relação com o cotidiano da humanidade para conseguir mostrar os motivos do estudo e o que esse conhecimento pode proporcionar para a transformação da realidade em que o indivíduo está inserido. Para atingir esse objetivo, a Anfope elenca em sua base comum habilidades e competências a serem desenvolvidas, como

[...] a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação de sujeitos, artífices e autores do seu mundo e de sua história; a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificado as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação (ANFOPE, 1998).

É necessário que o trabalho pedagógico seja um princípio educativo da formação dos profissionais da educação para poder entender o que acontece nas atuais condições das escolas e nas formas de educação, tanto formal como não formal, e em outros movimentos em que

isso venha ocorrer. É de fácil percepção que os cursos de formação de professores vêm esbarrando na dura realidade que o profissional enfrenta na escola pública; assim, cada vez mais ocorre o abandono da profissão em razão dos baixos salários, das péssimas condições de trabalho e do não alcance dos objetivos elaborados/previstos pelo docente. Existe a necessidade de o professor conseguir dar conta de um vasto conhecimento teórico para poder alcançar os objetivos de sua profissão.

Defendemos a ideia de uma escola de formação, que possa viabilizar a existência da base nacional da educação e que a formação do profissional se construa de forma articulada ao trabalho interdisciplinar e à iniciação científica no campo da pesquisa em educação. Para isso, é necessário que as faculdades/centros de educação e institutos e escolas no âmbito da universidade trabalhem de forma articulada. Essa Base Comum Nacional não é concebida como um currículo mínimo, mas, sim, como uma concepção básica de formação do educador.

É necessário que seja reforçado o papel da universidade, por ser a principal responsável pela produção do conhecimento científico, onde ocorre a investigação de categorias fundamentais para a docência. Assim, é indispensável que os profissionais da educação entendam a universidade como o local apropriado para construir o conhecimento necessário nos grandes enfrentamentos da profissão docente, ou seja, a formação do profissional de educação deve ocorrer em nível de graduação. Quando isso ocorre, o profissional passa a se interessar em discutir outras formas de aprofundar o conhecimento. Esse profissional pode discutir e aprofundar o conhecimento após a sua formação inicial na educação continuada, e o Estado deve apoiar financeiramente a busca do conhecimento, cumprindo, assim, o seu papel de atender à diversidade do país.

A Anfope, no IX encontro, explicitou como formação inicial “a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico.” (ANFOPE, 1998). Essa formação inicial deve ocorrer em nível superior e o sistema de ensino deve garantir que o ensino seja de qualidade e compatível com as necessidades das escolas.

Aponta-se que o local privilegiado para a formação de professores é a universidade, mesmo que nela existam algumas dificuldades. Em 1992 a Anfope destacava as seguintes dificuldades da universidade: restrições orçamentárias, distanciamento entre faculdades e centros de educação, falta de recursos humanos, fragmentação e departamentalização nas faculdades de educação, resistências que levam à luta pelo poder, desprestígio e desvalorização da profissão do magistério. Passados 18 anos dessas constatações, cabe

questionar: Será que ainda existem essas dificuldades nas universidades? Como as universidades estão organizadas atualmente? As políticas educacionais estão apoiando as universidades? As universidades estão sendo entendidas como o local privilegiado para a formação docente?

Na elaboração do documento do IX Encontro Nacional do ano de 1998 a Anfope assinalou que a criação das “novas Diretrizes Curriculares para Formação dos Profissionais da Educação deverão contemplar os princípios da Base Comum Nacional, rechaçando qualquer perspectiva de fragmentação ou dicotomização” (ANFOPE, 1998). No capítulo seguinte realizaremos um estudo das DCNs do curso de pedagogia, porém já agora cabe indagar: Será que realmente contemplam os princípios da Base Comum Nacional? De que forma isso é colocado? Como é entendida?

Há uma clara consciência de que a educação inicial não é suficiente para a formação docente. É necessária a construção do conhecimento diariamente; por isso, a educação continuada é entendida como a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionado novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Assim, é vista como uma das dimensões importantes para a articulação de uma política global para os profissionais da educação. A Anfope (2000) entende e estuda a categoria formação docente de forma contextualizada, compreendendo que “a formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos” (ANFOPE, 2000). Assim, no contexto brasileiro do ano 2000 encontramos grandes dificuldades econômicas, com uma enorme dívida, que aumentava diariamente; a maioria das pessoas vivendo de forma precária e não tendo acesso à educação; o governo tentando achar alternativas para que a comunidade (pessoas sem formação) atue no campo educacional, no qual a formação dos professores é tratada “como elemento impulsionador e realizador dessas reformas ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade” (ANFOPE, 2000).

Com a grande falta de professores ocorre a criação de diferentes espaços para a formação, “seja pela criação de novas instituições, seja pela transformação de escola de ensino fundamental e/ou médio, em Institutos Superiores de Educação ou Cursos Normais Superiores” (ANFOPE, 2000). Essa situação preocupa a associação no que diz respeito à qualidade da formação dos profissionais que atuam na educação.

A formação inicial dos professores está sendo colocada em questão principalmente após a LDB 9394/96 em seu art. 87, § 4, que estabelece: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (2005, p.41). O que acontece é a preocupação dos professores em ficar desempregados, razão por que buscam essa formação de forma rápida em cursos com qualidade duvidosa. Essa formação precária se reflete diretamente nas condições de trabalho e salário dos professores. Outra questão preocupante são os cursos que transformam a metade de sua carga horária em uma compensação de horas que o professor possui por sua prática docente. Logicamente, é importante essa prática docente, e a Anfope concorda que esse professor deve ter uma formação diferenciada, semelhante a uma formação continuada, mas não pode haver a substituição de carga horária. É preciso

pensar programas de formação continuada que estabeleçam, como contrapartida dos municípios e dos estados, a criação de espaços de formação dos profissionais da educação dotados de bibliotecas, equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo, parece ser um caminho promissor para a profissionalização dos professores (ANFOPE, 2000).

No XI Encontro Nacional da Anfope (2002), em seu documento final é defendida a importância de uma construção coletiva no que se refere à formação docente. Assim, a entidade deixa claro que “apóia-se em princípios que expressam o caráter de resistência de contraposição às ações impositivas que ainda dominam as políticas governamentais no campo da formação de professores no Brasil” (ANFOPE, 2002). Também notamos que as lutas desse movimento sempre foram sendo construídas considerando a contextualização social que se vivia no momento.

Desse modo, ao examinar as questões relacionadas com a formação e valorização dos profissionais da educação, o movimento tem levado em conta as contradições dos projetos sócio-políticos que caracterizam a realidade brasileira predominantemente marcada pela exploração e miséria da maioria da população. A posição historicamente assumida pela ANFOPE evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade (ANFOPE, 2002).

Assim, a Anfope caminha para uma perspectiva na qual os profissionais da educação sejam pessoas capazes de ter atitudes transformadoras e críticas perante aos acontecimentos da sociedade em que vivem. A formação docente deve proporcionar formas de “compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem” (ANFOPE, 2002). O movimento afirma a importância da Base Comum Nacional para a formação docente e considera “fundamental a reafirmação do projeto histórico, legítimo e representativo que está sendo formulado nesses últimos anos pelo coletivo dos educadores através da ANFOPE” (ANFOPE, 2002).

É defendida também uma política global para a formação, a qual deve se articular entre as instituições formadoras, as agências contratantes e as instituições representativas dos profissionais da educação. É necessário, segundo a associação, que o aluno da formação docente tenha contato com as escolas desde o início de seu estudo, de modo que a formação docente possa garantir uma formação que saiba dar respostas às questões, dos desafios e às contradições da realidade educacional.

Nesse documento final da XI Anfope é retomada a aceleração para a formação dos professores em nível superior para cumprir o que a LDB 9394/96 estabeleceu. Contudo, questiona-se: Como o professor poderá realizar uma graduação e continuar com a mesma carga horária de trabalho? Isso está provocando uma exploração do trabalho docente, visto que o professor passa a estudar em jornadas extras, prejudicando seu trabalho e sua vida familiar. Outro ponto levantado é o crescente número de cursos na modalidade de educação a distância. Sobre esse aspecto registra-se:

O movimento tem reafirmado que os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiências comprovadas em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação (ANFOPE, 2002).

O XII Encontro Nacional da Anfope (2004) inicia a sua análise sobre a formação docente apontando que “a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital” (ANFOPE, 2004). Novamente notamos que toda a discussão da associação dá-se de forma contextualizada, levando em consideração, sempre, os acontecimentos da sociedade em todos os seus níveis. Podemos dizer que a Anfope defende os princípios de justiça e de uma educação de qualidade voltada para o social, no qual a superação de desigualdades de nossa sociedade é um dos pilares do movimento.

A Anfope, em todos esses anos de associação, entende a formação docente como “um desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira” (ANFOPE, 2004). Por isso, luta pela consistência teórica, pelos princípios de uma formação de qualidade e que possua uma relevância social. Para que isso ocorra, segundo a associação, são necessárias políticas nacionais para a formação dos profissionais da educação sólidas, o que garantirá professores autônomos e críticos para mudar as condições de desigualdade da população brasileira. Todos os princípios que norteiam a formação docente estão explicitados na Base Comum Nacional defendida pela Anfope e discutida nesta dissertação no terceiro item deste capítulo.

Após vários anos de existência da associação, ainda é defendida a articulação entre formação inicial e continuada, ambas articuladas às condições adequadas de trabalho, a uma política salarial e de carreira digna. “Essas posições têm implicações no plano das instâncias governamentais, no sentido do estabelecimento de políticas globais e de financiamento adequados, bem como na definição de novos parâmetros nas relações entre os entes federais” (ANFOPE, 2004).

O documento final da XII Anfope reafirma que a aceleração da formação docente em nível superior, por causa da LDB 9394/96, conduz a que as instituições formadoras visem a um negócio lucrativo, oferecendo cursos sem a qualidade necessária, não existindo uma política de responsabilidade do Estado e de formação de qualidade para esses profissionais. A Anfope expressa, novamente, a preocupação com a modalidade de educação a distância; mesmo que assuma uma posição clara em defesa dos usos da tecnologia, tem posição contrária à educação a distância, por entender que “requer uma infra-estrutura tecnologia adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com recursos e ferramentas tecnológicas. Isso significa que a adoção de uma política que incentive a EAD

requer grande investimentos” (ANFOPE, 2004). E na maioria dos cursos da EAD contrariam-se esses requisitos, pois apenas se visa aligeirar a formação docente.

O documento final da XIII Encontro Nacional da Anfope (2006) não foi tornado público até o momento, mesmo após diversas tentativas de consegui-lo, por meio de contatos com os profissionais ligados à associação. Assim, partimos para o documento final do XIV Encontro Nacional da Anfope de 2008. Sobre a formação docente, registra que “deve ser entendida como um *continuum* – formação inicial e continuada – fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação de homens e mulheres como seres libertos, solitários e felizes” (ANFOPE, 2008). Assim, podemos perceber que a Anfope continua defendendo a formação inicial e a formação continuada, uma como complementação da outra.

Após o levantamento de todas essas informações sobre a formação docente, podemos concluir que a Anfope é favorável à articulação entre as instituições formadoras e as instituições contratantes, pois acredita que o docente não é constituído apenas pela formação inicial, mas, sim, necessita de uma formação continuada, na qual a sua prática profissional seja analisada e modificada conforme as necessidades sociais. Temos de destacar a importância da contextualização para a formação docente, porque é necessário estar envolvido com os fatos e acontecimentos da sociedade, nunca deixando de lado a construção coletiva do conhecimento e a transformação do saber popular para o científico. Concordamos com a Anfope que a formação docente deve caminhar na perspectiva de que os profissionais da educação sejam pessoas críticas e ativas na transformação da sociedade.

Na próxima parte do texto faremos um levantamento dos elementos que a Anfope traz em seus documentos finais sobre o curso de graduação em pedagogia, sempre focando a formação docente, pelo fato de esta categoria ser um eixo condutor de toda a pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

1.2 A Anfope e a graduação em pedagogia

A identidade da pedagogia é algo que vem sendo discutido de longa data, sendo entendida pela maioria de autores como a ciência da educação. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 29). O termo

“pedagogia” é muito mais amplo que apenas um método de ensino, pois está ligado diretamente à ação educativa, orientando-a sobre os seus conhecimentos. A pedagogia está relacionada com o estudo da educação, a qual deve ser entendida tanto em sua praticidade como em sua cientificidade. Tendo tal identidade como pressuposto, buscaremos nos documentos finais da Anfope ou dos movimentos que antecederam essa associação os elementos fundamentais referentes ao curso de pedagogia e a identidade do pedagogo para, no terceiro capítulo desta dissertação, analisar a identidade e os elementos fundamentais do curso de pedagogia.

No documento final do IV Conarcfe é feito um pequeno histórico de alguns elementos do curso de pedagogia, iniciando-se pelo levantamento do Documento de Belo Horizonte⁶, no qual a pedagogia foi definida como um curso que forma professores para matérias pedagógicas, podendo ter alguns outros campos, como educação de jovens e adultos ou pré-escola. Segue fazendo uma avaliação na 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que explica a pedagogia da seguinte forma:

Com relação ao Curso de Pedagogia, reafirma-se a necessidade de encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento. Em decorrência, no que tange às "habilitações", propõe-se o aprofundamento dos estudos sobre a especificidade da educação no atual contexto sócio-econômico e político. Considera-se ainda importante que esses estudos atinjam um pleno amadurecimento, vindo a confirmar ou negar a necessidades desses especialistas na escola. Para tanto, recomendam-se pesquisas que, fundamentadas na realidade concreta, garantam a eficácia das decisões sobre a extinção ou não das atuais habilitações. Isto não impede, contudo, que se criem novas "áreas" em caráter experimental, a partir das prioridades sociais dos Estados (CONARCFE, 1989).

É reconhecido que as habilitações e a identidade da pedagogia estão interligadas, o que é novamente discutido durante o III CBE, no qual as especificidades da pedagogia recebem uma proposta que direciona para três campos: o primeiro está relacionado aos pedagogos como especialistas; o segundo direciona o curso como o responsável pela formação de docentes para o ensino médio (antigo 2º grau) e o terceiro envolve a criação de áreas como as séries iniciais.

Nesse pequeno histórico é importante destacar que no II Encontro Nacional da Conarcfe a pedagogia já foi estudada para obter uma identidade própria, o que este pequeno texto demonstra:

⁶ Nome dado ao documento final do I Encontro Nacional da Conarcfe, realizado em Belo Horizonte em 1983.

No momento atual percebe-se, no Curso de Pedagogia, um movimento em busca de sua identidade. Refletindo sobre a questão, os participantes do II Encontro Nacional defenderam que este curso seja o local privilegiado, na Universidade, para o estudo aprofundado da ciência da educação. [...] O Curso de Pedagogia tem uma destinação prática - formar profissionais da educação. [...] O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, pesquisa e extensão. Na relação da pedagogia com as demais licenciaturas percebe-se que há uma relação todo-partes. Assim, o que é específico na licenciatura em física, por exemplo, é a totalidade dos conhecimentos de física, que necessita da parte dos conhecimentos da ciência da educação para se tornar docência em física. Por outra parte, o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimentos da ciência da educação (CONARCFE, 1989).

Com base nisso, é consensuado um acordo de que habilitações e identidade do curso devem ser vistas de formas diferentes, mas articuladas entre si. A identidade da pedagogia começa a ser discutida de forma sistematizada pelo documento final IV CONARCFE (1989), mesmo que nele próprio se afirme que existem posições divergentes sobre o tema. Podemos dizer que duas correntes se formam sobre a identidade da pedagogia. Em uma a pedagogia é o campo amplo da educação, devendo ser vista como uma responsabilidade social. Assim,

a pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar. Isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal. No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais, coerente com o princípio de que o conhecimento deve iniciar a partir do mais desenvolvido (CONARCFE, 1989).

Na outra corrente surgida nesse encontro, a pedagogia é vista como a teoria da educação, sendo o seu objeto de estudo o processo educativo historicamente dado, e o pedagogo é o profissional que deve conhecer profundamente o trabalho docente.

No documento final do VI Encontro Nacional da Anfope (1992) é destacado como o curso de pedagogia estava desdobrado naquele momento. O primeiro desdobramento é o “programa de formação de professores para a educação básica” (ANFOPE, 1992); o segundo, o “programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais” (ANFOPE, 1992), e o último, o “programa de formação de professores para o Magistério 2º Grau (Escolas Normais)” (ANFOPE, 1992).

Concordamos com a Anfope (1994) quando em seu documento final do VII Encontro Nacional traz alguns aspectos da sociedade, pois o contexto é fundamental para se poder

compreender o que está acontecendo em termos de educação. Entre esses elementos destaca que a sociedade estava, e ainda está, em constante transformação. A educação, “embora reconhecida na maioria dos países como um direito social decorrente de lutas históricas, a ser assegurada pelo estado, a educação escolar no Brasil ainda se revela como um direito apenas formal” (ANFOPE, 1994), pois, na realidade, segundo o documento, as taxas de analfabetismo ainda são elevadas e um dos maiores problemas é a reprovação escolar. “Estes resultados não decorrem apenas de problemas internos ao sistema de ensino, mas, sobretudo são engendrados pela forma perversa que tem assumido o padrão de desenvolvimento econômico, excludente e seletivo” (ANFOPE, 1994).

O que ocorre nessa época na sociedade brasileira é que “de uma mão-de-obra barata considerada peça de reposição descartável e facilmente substituível, o capital passa a necessitar de uma mão-de-obra mais qualificada” (ANFOPE, 1994). Assim, se a educação não era necessária para o trabalho, agora se torna fundamental, pois a evolução tecnológica e científica está ocorrendo de forma rápida. A economia brasileira passa por muitas alterações, e a sociedade não fica equilibrada; por essa e outras razões, “a educação tal como concebida pelo movimento dos educadores, não tem lugar prioritário nas políticas governamentais” (ANFOPE, 1994). Ainda é relatado que a associação continua aprofundando o conhecimento sobre a pedagogia e que “o local privilegiado onde se dá a formação do profissional da educação é a Universidade e a Faculdade de Educação articulada com outros institutos e Centros de Formação” (ANFOPE, 1994).

A Anfope (1998) busca a reformulação dos cursos, em especial da pedagogia. No documento final do IX Encontro Nacional afirma:

É importante reafirmar que a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador é uma luta constante, contínua, que não tem prazo para terminar. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária (ANFOPE, 1998).

É destacado nesse documento que a crise social está atingindo todos os países dominados pelo capital e que o desemprego é fruto das novas políticas, com privatizações e elevações de juros e do avanço da tecnologia. Muitas lutas populares ocorrem, mas há o descaso com as políticas públicas no que tange à habitação, à saúde e à educação. No que se refere à educação, a aprovação da nova LDB, em 1996, representou o marco da

institucionalização de políticas educacionais. Surgem, então, inúmeros modelos de instituições educacionais de nível superior, mas apenas a universidade continua com a pesquisa como sua característica.

Com essas reformas no ensino superior, a oferta pelo curso de pedagogia e também de outras licenciaturas atinge um nível elevado. Segundo a Anfope,

o retorno à concepção tecnicista na formação – com ênfase nos aspectos pragmatistas de educador – está presente na proposta atual dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior que pretende substituir o atual curso de Pedagogia na formação dos profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) da educação fundamental. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional (ANFOPE, 1998).

Para a superação dos fatores apontados é apresentada a necessidade de os educadores repensarem e romperem com as formas como a pedagogia está estruturada, de modo que possam garantir “a base – os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação” (ANFOPE, 1998). Também há a necessidade de garantir o “comum – porque de todas as instâncias de formação profissional” (ANFOPE, 1998), e o “nacional porque nos unifica respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições” (ANFOPE, 1998).

No documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000) encontramos diversos elementos sobre o curso de pedagogia, frisando que “a discussão a respeito do pedagogo como profissional, a sua identidade, campo de trabalho e formação, se arrasta desde a criação do curso de pedagogia em 1939” (ANFOPE, 2000). Segundo o documento, nessa época o curso apresentava duas habilitações, o bacharel e o licenciado. “A titulação de bacharel raramente contemplava o exercício de uma atividade educacional no mundo do trabalho” (ANFOPE, 2000). Na década de 1960, em plena ditadura militar, “ao pedagogo foi atribuído, principalmente, tarefas de controle e fiscalização do magistério e de adaptação social do aluno” (ANFOPE, 2000). No II Conarcfe, a pedagogia já era discutida para contemplar, além das matérias pedagógicas do curso normal, a docência das séries iniciais e a educação infantil.

Nesse documento é perceptível a necessidade de aprofundar algumas questões sobre a formação da identidade do pedagogo, entre as quais a compreensão da Base Comum Nacional como um princípio norteador do curso. Também refere que a docência constituindo a base da

identidade do pedagogo, sendo entendida pela Anfope como um trabalho pedagógico, além de reivindicar maior autonomia para as universidades e os cursos de formação dos profissionais da educação. Na década de 1990,

a formação do pedagogo foi delineada tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. 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 para o 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 (ANFOPE, 2000).

Relatamos que dois argumentos principais orientam essa posição: o primeiro está relacionado com a redução da pedagogia apenas à formação de professores, e o segundo, que a educação se modifica enquanto fenômeno social e histórico e acarreta mudanças para a pedagogia, razão por que a formação do pedagogo deve garantir as demandas da educação formal, não formal e informal. “O eixo central de luta da ANFOPE, que caracteriza seu movimento desde a origem, está orientado para a construção de uma política global de formação que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores” (ANFOPE, 2002). Assim, reafirmamos novamente que a Anfope defende a articulação da formação inicial com a continuada e de ambas com as condições de trabalho, a política salarial e a carreira digna.

Isso implica, por um lado, uma participação mais efetiva das instâncias governamentais no financiamento e implantação de políticas públicas no campo da educação; por outro, uma melhor definição das responsabilidades das instâncias em nível federal (MEC, CNE, entre outros), estadual e municipal (CEE, Secretarias de Educação, entre outros), e das Instituições Formadoras (Públicas e Particulares), na implementação de ações duradouras e coerentes de formação (ANFOPE, 2002).

No XI Encontro Nacional da Anfope é apresentado um legado de informações sobre o curso de pedagogia em face da nova legislação vigente no ano de 2002. Inicia-se afirmando que “a existência legal do curso de Pedagogia e de seu campo epistêmico está garantida por lei em nosso país” (ANFOPE, 2002). Contudo, a formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi retirada da pedagogia: “Depois de muitos embates

ocorridos por ocasião da formulação de normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ficou assegurada também para o curso de pedagogia” (ANFOPE, 2002), mas somente em ambientes universitários. A Anfope afirma que “a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país” (ANFOPE, 2002). É defendido que,

para o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/investigativos 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 (ANFOPE, 2002).

É afirmado que a formação do pedagogo deve envolver três dimensões: o bacharelado acadêmico, o profissionalizante e a licenciatura. “Ressalta-se, ainda, que, na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente” (ANFOPE, 2002). Nesse sentido, as áreas de atuação do pedagogo são:

Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2002).

A associação continua defendendo que para ser um pedagogo é necessário ter a docência como um princípio na sua formação, mas a pedagogia não se esgota na formação docente. A pedagogia forma o profissional da educação para entender o fenômeno educativo, atuar na docência e em outros espaços educativos, diferentemente do curso normal superior, que deveria formar apenas para a docência. Cabe aqui uma grande indagação: A formação em pedagogia deve terminar na formação docente ou deve buscar a compreensão do fenômeno educativo? Diversas contradições encontramos aqui, mas concordamos com a Anfope quando defende que a docência deve ser um eixo condutor da identidade do pedagogo, mas não deve

ser esgotado apenas nisso, na medida em que o pedagogo deve carregar a compreensão do fenômeno educativo e, para isso, os cursos de pedagogia devem estar preparados para essa formação.

Entendemos que todo egresso da pedagogia deve saber analisar o fenômeno educativo de forma geral, levando em consideração toda a caminhada histórica que antecedeu os acontecimentos da atualidade, e todo pedagogo deve ter a capacidade de atuar como um suporte nas ações educativas. Para isso, é necessário que o pedagogo compreenda a docência e atue nela, porém precisa estar um passo adiante da docência, sendo um eixo norteador da prática educativa.

No XII Encontro Nacional a Anfope (2004) afirma que sua contribuição política, filosófica, cultural e pedagógica no que se refere aos cursos de pedagogia foi de significativa importância para este. Nesse documento é reafirmado todo o estudo referente à pedagogia realizado no XI Encontro Nacional, na qual mais uma vez foi ressaltada a importância do pedagogo em suas várias atuações, como docente, profissional com o entendimento do fenômeno educativo e que atua em outros espaços e funções da educação.

Vamos partir agora para o documento final do XIV Encontro Nacional da Anfope de 2008, pois ao documento final do XIII Encontro Nacional (2006), como já explicamos, não tivemos acesso. Nesse documento não temos dados sobre o curso de pedagogia e o foco está no estudo da base comum nacional e no contexto geral da formação docente.

Percebemos, após o levantamento dessas informações sobre o curso de pedagogia, que passou por diversas alterações no decorrer dos anos e que, mesmo a Anfope entendendo que a docência deve ser identidade dos egressos da pedagogia, ainda não possui uma compreensão específica de seu significado. Muitas hipóteses são lançadas sobre o curso, mas nada de específico e que formalize os reais objetivos do curso de pedagogia. Pretendemos, no decorrer da pesquisa, tentar encontrar as especificidades desse curso nas DCNs e em autores que discutem essa problemática para poder responder a uma inquietação pertinente, sobre para que serve o curso de pedagogia, se apenas para a docência, no caso, qual docência e quais as maiores responsabilidades de um pedagogo.

Na próxima parte deste texto fazemos um levantamento da base comum nacional, categoria que perpassa todos os documentos finais da Anfope e que traz uma contribuição significativa para a compreensão da docência em nível nacional. É defendido que todos os cursos de formação de professores possuam uma base comum em âmbito nacional.

1.3 A Anfope e a Base Comum Nacional

Após a leitura dos documentos finais dos encontros nacionais da Anfope, concluímos que uma das categorias de maior ênfase foi a Base Comum Nacional, pois em todos os textos a partir do documento da III CBE de Niterói, em 1984, é discutida, analisada, reescrita e reelaborada. Novos elementos são buscados e apresentados, compondo um importantíssimo estudo a respeito desta categoria. Também notamos que ela foi se entrelaçando com as DCNs, em especial com as do curso de pedagogia, trazendo uma significativa contribuição para essas.⁷ Assim, constatamos a importância de levantar os elementos que a constituem.

No primeiro documento estudado, de 1984, da III CBE, inicia-se a elaboração da Base Comum Nacional para os cursos de licenciatura. O documento destaca que a Base Comum Nacional “seria a garantia de uma prática nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” (CBE, 1984), dessa forma visando ao desenvolvimento de reflexões no percorrer do curso, no qual o “educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido” (CBE, 1984). A Base Comum Nacional não quer ser um conjunto de disciplinas, mas, sim, uma orientação comum para todos os cursos, a base para a formação, a garantia de que o conhecimento mínimo possa ser conquistado em qualquer curso de graduação, em qualquer instituição; seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental” (CBE, 1984).

A discussão sobre a Base Comum Nacional é retomada de forma intensa no documento final do IV Conarcfe, realizado em Belo Horizonte em 1989. Neste se recorda a definição inicial e se destaca que essa formulação nega a Base Comum Nacional como um currículo mínimo ou como um elenco de disciplinas, mas afirma que seria uma concepção básica da formação do educador e um corpo de conhecimentos fundamentais. O documento traz um legado de informações para se compreender esse conceito e, de forma histórica, faz o levantamento da base comum desde a sua origem, que é remetida ao ano de 1983, quando se fez a sua construção inicial.

⁷ As DCNs do curso de Pedagogia serão abordadas no segundo capítulo desta dissertação.

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 da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimentos fundamentais (CONARCFE, 1989).

Com base nessa definição, o documento resgata uma avaliação realizada na 36ª. Reunião Anual da SBPC, oito meses após essa elaboração, que traz em primeiro lugar a concepção original:

A Base Comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador 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 (CONARCFE, 1989).

Além disso, o documento expressa outras duas concepções para a Base Comum Nacional. Uma delas afirma que “a Base Comum seria a garantia de uma prática nacional de todos os educadores [...] busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica [...] a base comum seria construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo” (CONARCFE, 1989). A outra concepção refere que a base comum deve “destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na formação da consciência crítica” (CONARCFE, 1989). Notamos que a definição inicial foi sendo ampliada após a realização da primeira avaliação realizada, mesmo sem apresentar exatamente o que se pretendia com essa categoria.

O mesmo documento assinala que apenas três meses após a primeira avaliação foi realizado um novo estudo, agora na III CBE, o qual é referenciado no início desse texto. Em 1986, no II Encontro Nacional⁸, definiu-se que a Base Comum Nacional deveria contemplar três dimensões. Vejamos o próprio documento:

⁸ Esse encontro não é estudado por documentos próprios.

Definiu-se que a Base Comum Nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber: a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional [...] b) Dimensão política: [...] 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 [...] c) Dimensão epistemológica: que remete [...] à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (CONARCFE, 1989).

Notamos que a Base Comum Nacional deve ser um ponto fundamental para os cursos de formação de professores. Nas dimensões abordadas por ela podemos perceber que são fundamentais a colaboração e o envolvimento de toda a comunidade escolar. É deixada clara a necessidade de um conhecimento mínimo para todos os cursos de formação de professores. Podemos explicar da seguinte forma: a Base Comum Nacional quer que o professor, independentemente do local em que irá se graduar, tenha garantido um conjunto mínimo de conhecimentos; também exige que os cursos de formação de professores possibilitem ao egresso a aplicação de toda a teoria estudada e abordada no decorrer do curso na prática docente. Para isso, o egresso precisa saber criar e recriar o conhecimento e relacioná-lo com as relações sociais.

A Base Comum Nacional busca a elaboração de um saber científico. É necessário sair do conhecimento comum e partir para o científico. Os egressos dos cursos de formação de professores devem ter a responsabilidade de proporcionar aos seus alunos a transformação do conhecimento popular para o científico. Durante o IV Conarcfe de 1989 foram defendidos os seguintes pontos:

a) A Base Comum Nacional tem uma ancoragem principal em uma concepção de educador sócio-histórica, na forma definida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores. b) A Base Comum Nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteadas por tais eixos curriculares. c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si: I. Relação educação-sociedade; II. Conteúdo, método e material didático; III. Escola e profissionais de ensino; IV. Relação teoria-prática pedagógica (CONARCFE, 1989).

Considerando esses três tópicos defendidos para a Base Comum Nacional, é necessário destacar que o educador tem um papel social de transformação de conhecimentos e

que para a efetivação dessa base é necessário um eixo articulador de conhecimentos, no qual estão propostos três eixos: relação educação-sociedade, conteúdo, método e material didático e escola e profissionais de ensino. Além disso, o documento esclarece que a Base Comum Nacional não deve ser entendida como algo acabado, ou como um currículo mínimo, assim como deve ser articulada com a realidade local. Também cabe destacar que deve possuir conhecimentos em três áreas, que são conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos integradores.

No documento final do V Conarcef (1990) encontramos novamente um estudo amplo sobre a Base Comum Nacional, o qual começa com a explicação dos três termos que essa categoria carrega. O termo “base” diz respeito, segundo o documento, a um “núcleo essencial da formação do profissional da educação” (CONARCFE, 1990); o termo “comum” sugere que tal “base” deve ser o ponto de partida para a formação do profissional da educação” (CONARCFE, 1990). E articulando os três termos, ela deve “ser ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação” (CONARCFE, 1990).

Assim, podemos entender que a Base Comum Nacional não diz respeito somente aos cursos de graduação, mas, sim, a todos os cursos que formam profissionais da educação, o que confirmamos com este fragmento:

Como conceituação preliminar, entende-se que a base comum nacional é, portanto, um instrumento que permite identificar os componentes essenciais da formação do profissional da educação, com a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras deste profissional (CONARCFE, 1990).

Esse documento também traz uma contextualização da sociedade, na qual a fragmentação do conhecimento está crescendo e cada pessoa está sendo direcionada a uma determinada função; assim, as universidades, institutos, faculdades ou as escolas normais acabam também fragmentando o conhecimento, dividindo-o em disciplinas. “Dessa forma, é fundamental chamar a atenção para uma função muito importante a ser exercida pela Base Comum Nacional: deve-se entendê-la como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação” (CONARCFE, 1990).

Também nesse encontro foi realizado um estudo detalhado sobre a Base Comum Nacional, destacando-se três posicionamentos diferentes: um nomeado como o Grupo de

Licenciatura Específica/Escola Normal; outro, como Grupo de Pedagogia 1 e 3, e um último, como Grupo de Pedagogia 2. Esses grupos discutiram a relação teoria/prática, a fundamentação teórica, o compromisso social, o trabalho coletivo, a escola/individualidade, entre outros elementos que são considerados eixos articuladores da Base Comum Nacional. Passamos, agora, a relatar, de forma resumida, o que cada grupo defende para essa categoria.

O primeiro grupo, chamado de Grupo das Licenciaturas Específica/Escola Normal, inicia seu posicionamento defendendo que todo profissional que se forma para a docência precisa entender as necessidades brasileiras e ser formado neste contexto. Também defende que

[...] a base comum nacional para a formação do profissional da educação independa da instância formadora. Esta base é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, na perspectiva da construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os interesses da classe trabalhadora (CONARCFE, 1990).

Esse primeiro grupo trata a relação teoria/prática como algo essencial para todo o curso, não como algo que deve ser ligado a uma disciplina; é uma categoria que deve perpassar todo o curso e direcionar o trabalho docente como a identidade do educador. Quando o grupo se refere à fundamentação teórica, deixa claro que está sendo dada uma ênfase muito grande para a prática (que é necessária e é um elemento fundamental para a formação do educador), porém o que preocupa é que, ao ser feito isso, acaba ficando de lado a fundamentação teórica, que é a base de uma boa prática. Deixa claro que é na teoria que encontramos os fundamentos da educação e o domínio dos conteúdos que serão ensinados por esse profissional.

O grupo posiciona-se no sentido de que todo o profissional da educação deva entender a sociedade, tanto de forma histórica como na atualidade nos diversos ângulos (político, econômico, cultural e social), pois essa compreensão levará a uma gestão democrática na educação. Também constata que deve ser superada a estrutura fragmentada da escola brasileira, encontrando-se caminhos alternativos. O grupo acredita na importância da formação geral dos cursos, independentemente da existência ou não de habilitações, e que a Base Comum Nacional seja obrigatória na legislação.

O segundo grupo de discussão, denominado o Grupo de Pedagogia 1 e 3, explicita em sua análise que o grande desafio é superar a degradação tanto da formação como do trabalho

docente; também segue na direção de que “a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia teoria/prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática” (CONARCFE, 1990). Destaca que a fundamentação teórica deve ser sólida na formação do docente e deve ser um instrumento de luta da degradação dos cursos. É importante salientar que a insistência na parte prática está deixando a desejar no assunto teórico de forma consistente nos cursos; ainda deve ocorrer a formação para a realidade da sociedade brasileira como um todo e particularmente na realidade da educação.

Segundo este grupo, a Base Comum Nacional deve lutar para a junção da teoria/prática, dando ênfase ao trabalho docente, como identidade profissional do educador, e à pesquisa, como um meio para obter conhecimentos que possibilitem a intervenção na sociedade. Também deve ser um instrumento de luta para a gestão democrática, levando em conta a concepção sócio-histórica da sociedade e do educador e, sobretudo, lutando contra a estrutura fragmentada dos currículos de formação de professores.

O terceiro posicionamento vem do grupo chamado de Pedagogia 2, que traz como objeto da pedagogia a reflexão/explicação da educação como prática social na luta pela transformação da sociedade. Destacamos alguns itens que o grupo traz em seu estudo: o currículo deve incorporar atividades de produção científica; os alunos (futuros professores) devem ter momentos de reflexão coletiva e devem participar de movimentos sociais. Também cabe destacar que “o educador deve aprender a retrair o conhecimento de sua gênese a fim de formar nos alunos a consciência de seu papel de sujeito na história e da produção do conhecimento, e a compreensão de que as práticas sociais e culturais são historicamente determinadas” (CONARCFE, 1990).

Em 1992, já como Anfope, em seu documento final, a Base Comum Nacional é transformada em princípio da associação, pelo qual “todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (ANFOPE, 1992). O documento final da VI Anfope remete, inicialmente, para o V documento final da Anfope:

O V Encontro Nacional tratou especialmente da questão da base comum nacional. As concepções que vinham sendo debatidas pelo movimento desde 83, contemplavam que a base comum nacional seria “a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Outra concepção, contemplava que “a base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental”. Acreditamos que esta seja uma temática fundamental para a formação do profissional da educação (ANFOPE, 1992).

Também podemos destacar que o V Encontro Nacional aprofundou as questões sobre a Base Comum Nacional e apontou três propostas para entendê-la:

A primeira apontou cinco eixos curriculares hierarquizados que envolvem: 1. relação teoria/prática; 2. fundamentação teórica; 3. compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos; 4. trabalho coletivo e interdisciplinar; 5. escola/individualidade (construção social da individualidade). A segunda proposta apresentou, com pouca alteração, cinco linhas não hierarquizadas na seguinte ordem: fundamentação teórica; relação teoria-prática; gestão democrática da escola; compromisso social; e trabalho coletivo e interdisciplinar. A terceira proposição tratou a questão da base comum nacional a partir da identificação de uma ideia-força principal: fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores (ANFOPE, 1992).

O VI Encontro Nacional da Anfope considerou o V Encontro Nacional como uma pauta inicial para o estudo da Base Comum Nacional. Essas ideias iniciais devem ser consideradas um parâmetro para estimular novas formas e conteúdos de pensar sobre essa base. O VI encontro não discutiu a Base Comum Nacional, apenas fez uma síntese dos encontros passados.

No VII Encontro Nacional da Anfope, no ano de 1994, foi destacado que no processo de construção da Base Comum Nacional “os educadores buscam uma prática comum que respeita a diversidade específica a cada curso, a cada instituição, a cada instância, a cada área de formação” (ANFOPE, 1994). Dessa forma, é conceituada nesse documento como a

[...] sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento de currículo. Concomitantemente, deve-se atingir minúcias metodológicas, as quais levarão em consideração as diferentes especificidades e experiências de cada curso. Entendia-se, assim, que, assumir esta concepção, significa assumir uma configuração nova de currículo, que é muito mais que um elenco de disciplinas e um conjunto seqüencial de conteúdos (ANFOPE, 1994).

A Anfope busca dar continuidade ao estudo dos eixos curriculares que já foram citados nesse texto; assim, considera como fundamentais a gestão democrática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a produção de conhecimento, entre outros que possam melhorar as propostas curriculares de cada curso. Todavia, “do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se 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” (ANFOPE, 1994).

O documento assinala que é necessário dar mecanismos às instituições para que a Base Comum Nacional seja colocada em prática. Assim, é fundamental a materialização da construção política da mesma. “Estas políticas ao serem construídas em torno dos princípios gerais em um trabalho coletivo de mão dupla, vai dar sustentação para que os diversos princípios e eixos defendidos pela ANFOPE sejam concretizados na prática” (ANFOPE, 1994). Revendo um pouco a construção histórica da Base Comum Nacional, juntamente com a feita no documento, podemos destacar sete enfoques essenciais da base: 1) o primeiro é possuir a convicção de todos os eixos propostos nessa base são para qualquer curso destinado à formação dos professores; 2) o outro é entender que qualquer organização curricular de um curso deve ser construída em acordos coletivos; 3) como terceiro está a importância do estudo avançado de uma teoria de qualidade; 4) outro é o entendimento de que qualquer estudo deve ultrapassar as barreiras da sala de aula; 5) o quinto está na concepção sócio-histórica da educação; 6) outro é entender as formas de gestão democrática para superar a administração como uma técnica; 7) e o último destaca o trabalho coletivo e interdisciplinar para alunos e professores. Destacamos a respeito:

Estas práticas e formulações teóricas conduziram a um engajamento da ANFOPE no Fórum em defesa da Escola Pública, tendo encontrado espaço no projeto de LDB, quando do seu trânsito na câmara. O conceito de base comum nacional foi incorporado, aceito e encaminhado ao Senado Federal na proposta aprovada (Artigos 87 e 89) (ANFOPE, 1994).

O documento do VIII Encontro Nacional da Anfope (1996) traz o processo de construção da Base Comum Nacional, no qual o ponto de partida desta categoria era contrário à formação do pedagogo como especialista sem antes se formar professor. Após, passou ser entendida “como referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, como sustentação epistemológica das propostas curriculares em cada instituição”

(ANFOPE, 1996). Notamos que a Base Comum Nacional foi adquirindo conotações diferenciadas com os passar dos anos e dos estudos realizados pela Anfope.

Até esse documento, a base comum estava dividida em eixos curriculares, destacando o trabalho, a teoria/prática, o compromisso social, a gestão democrática e a interdisciplinidade. No VIII Encontro Nacional assumiu também como eixo a avaliação (podendo ser das políticas educacionais, institucional ou até mesmo de desempenho dos alunos). Podemos afirmar que a Anfope assume a Base Comum Nacional como um “instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho” (ANFOPE, 1996). Afirma que

é importante destacar que o processo de construção escolhido pelo movimento nacional para discutir, debater e propor a base comum nacional para as reformulações curriculares, é bastante diverso do adotado pela atual gestão do MEC que tomou a decisão de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais para a Escola Fundamental. Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país (ANFOPE, 1996).

O que tem sido discutido no movimento é a construção permanente da Base Comum Nacional, e para isso a associação busca nas redes alternativas⁹ um caminho para essa construção. Uma das redes alternativas é a construção de redes de formação, e a “base comum nacional é o fio inicial de construção das possíveis redes de formação de profissionais da educação e é no seu próprio processo de construção permanente que vão sendo construídas redes de propostas alternativas” (ANFOPE, 1996).

No IX Encontro Nacional da Anfope (1998) é retomado o debate acerca da Base Comum Nacional, sendo feita uma reconstrução histórica da definição dessa categoria. A base comum defende que ela própria está em um “processo contínuo de movimento, que se faz a partir das propostas de reformulação/reestruturação dos cursos de formação” (ANFOPE, 1998). Nesse sentido, vai sendo reescrita em todos os encontros, com alguns elementos sendo mudados e outros alterados conforme o debate e a necessidade atual. Nesse encontro essa reorganização “provisória e sujeita a reformulações e alterações cumpre ainda uma tarefa adicional: instrumentalizar-nos para o embate sobre Diretrizes Curriculares dos cursos de

⁹ As redes são entendidas como o espaço e o tempo comuns, sempre com possibilidades de incorporações. (ANFOPE, 1996)

formação de professores” (ANFOPE, 1998). Agora, já estamos encontrando algumas referências a respeito das DCNs e da preocupação do movimento da Anfope com o tema.

Sobre a Base Comum Nacional, destacamos nesse documento que o movimento ainda afirma que a docência deve ser a base da identidade profissional de todo educador, razão por que é preciso uma formação teórica sólida, e também, os cursos de formação do educador devem ser vistos como momentos de produção coletiva de conhecimento. E a produção de conhecimento aliada à sólida formação teórica deve ser entendida como um “movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção do conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos” (ANFOPE, 1998).

A Anfope (1998) também caminha na direção de que a Base Comum Nacional deve permear os currículos de formação do educador, carregar uma concepção crítica de formação e buscar uma materialização e uma construção de políticas que amparem todos esses enfoques discutidos pelo movimento. Também elabora nesse documento uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Como essa proposta é feita para todos os cursos que formam para a docência, apenas destacaremos a importância que traz para a Base Comum Nacional, pois o nosso foco de estudo são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Na proposta consta:

A ANFOPE vem construindo historicamente, a Base Comum Nacional que deve orientar a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esta base comum nacional, representa, para o movimento dos educadores, o ponto de partida a partir do qual as diferentes Instituições formadoras organizam suas propostas curriculares com vistas à formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

Notamos que nessa proposta é utilizado todo o estudo que a Anfope dedicou nesses anos de associação à Base Comum Nacional para uma elaboração. Em todos os itens propostos identificamos elementos estudados, elaborados e discutidos através da base comum.

Segundo o documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000), a Base Comum Nacional é uma ideia inovadora e atual, mesmo sendo originária do ano de 1983, em contraposição ao pedagogo como um generalista. Um dos pilares da base comum é a busca por uma formação de qualidade, no qual um espaço para a análise da educação é de

fundamental importância. Outro pilar que tem se reafirmado com o passar dos anos é a docência, entendida como base do trabalho pedagógico. A produção do conhecimento coletivo nos cursos de formação de professores é essencial para a construção sólida da teoria em relação à prática educativa e a avaliação permanente dos cursos de formação de professores. Esses pilares se tornam cada vez mais evidentes e significativos.

No documento final do XI Encontro Nacional da Anfope (2002) retoma-se novamente o estudo da Base Comum Nacional, a qual é reafirmada no que foi discutido no X Encontro Nacional da Anfope. Destaca-se que o estudo dos elementos que já foram elencados quando do estudo do documento final ocorrem na

perspectiva de uma compreensão sócio-histórica de educação, permite-nos compreender de maneira crítica a dimensão teórico-pedagógica de sua proposta, assim como o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores, que ainda insistem em impor na legislação uma maneira aligeirada e fragmentária de formação dos educadores (ANFOPE, 2002).

A Anfope, com o estudo da Base Comum Nacional, “tem sido presença e posição marcante no processo, ainda em andamento no Conselho Nacional de Educação (CNE), de discussão nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” (ANFOPE, 2002). Partiremos para o estudo do XIV Encontro Nacional da Anfope de 2008, pois não tivemos acesso ao documento final do XIII Encontro Nacional de 2006. Esse documento nos remete a alguns pontos que já foram discutidos no decorrer deste texto, como o de que a Base Comum Nacional surgiu em 1983 e até hoje é analisada, modificada e ampliada, conforme as necessidades e transformações da sociedade.

Com a ajuda do XIV documento final da Anfope, entendemos que a Base Comum Nacional surgiu com a intenção de ruptura de um currículo mínimo e na busca de eixos norteadores. Ela contribuiu, historicamente, na busca constante da valorização dos profissionais da educação, levando em seu interior a concepção crítica de formação docente. A base comum sempre buscou uma formação teórica sólida e interdisciplinar, a articulação entre a teoria e a prática, a busca do trabalho como um princípio educativo entre os profissionais da educação, uma gestão democrática nas escolas, o professor assumindo um compromisso social, político e ético. Também são destacadas na base a importância do trabalho coletivo e

interdisciplinar, a busca pela formação continuada e uma avaliação constante nos cursos de formação para a docência.

Após esse levantamento de ideias sobre a Base Comum Nacional, o curso de pedagogia e a formação docente, nos documentos finais da Anfope realizado neste capítulo, buscamos realizar no segundo capítulo uma sistematização das DCNs do curso de pedagogia, apontando divergências e convergências entre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia.

2 A ANFOPE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

[...] diversas circunstâncias interferem na formulação de uma política de formação de profissionais da educação.

Iria Brzezinski

Sabemos que no momento em que realizamos um levantamento e análise de políticas públicas, neste caso das DCNs do curso de pedagogia, devemos levar em consideração a contextualização da sociedade no momento em que foram construídas. É fundamental ter presentes os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, além dos embasamentos teóricos e percepções que as pessoas envolvidas no processo possuem, pois todos direcionam para a elaboração dessas. Também devemos salientar que a sociedade brasileira passou por períodos de instabilidade em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito à educação, nos anos que antecederam a criação das DCNs.

A Anfope vem trabalhando incansavelmente na efetivação de políticas públicas para a formação de professores. No documento final do IX Encontro Nacional foi elaborada uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação. A partir desse documento o movimento começou, de forma singela, a analisar propostas e maneiras para que as DCNs fossem efetivadas nos ambientes acadêmicos. É defendida uma base comum para todos os cursos de formação de professores, mas sobretudo para o curso de pedagogia. Ao analisar toda essa discussão da associação, na primeira parte deste capítulo realizamos uma busca nos documentos finais dos encontros nacionais da Anfope dos elementos primordiais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores e para o curso de pedagogia.

No ano de 2003 o Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, iniciou o processo de construção das DCNs do curso de pedagogia.

Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmicas-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 1).

Uma das associações que encaminharam uma proposta para a elaboração das DC para a formação de professores foi a Anfope. Dessa forma, torna-se primordial fazer uma análise das DCNs do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às principais mudanças, entre as quais a extinção das habilitações do curso. Essa análise das DCNs também é importante pelo foco principal de pesquisa da nossa dissertação, que é a formação docente. Perceberemos no decorrer do texto que existem aspectos que convergem e outros que divergem entre a Anfope e as DCNs. Por isso, na última parte deste capítulo realizamos uma comparação entre os elementos que a Anfope propõe e as DCNs do curso de pedagogia.

Todos os aspectos que serão estudados neste capítulo são fundamentais para a constituição da formação docente, na medida em que o professor possui um compromisso social e, sobretudo, uma responsabilidade perante o ensino. Para que possa cumprir com todos os deveres e obrigações impostos pela lei, é necessário, primeiramente, que possua domínio da legislação e, ainda, que os cursos que formam para a docência consigam fornecer aquilo que é primordial para uma formação inicial e para a compreensão da importância da formação continuada. Para isso o conhecimento das DCNs e de aspectos de uma associação da sociedade civil, no caso a Anfope, é fundamental para um professor. Esse conhecimento permitirá a tomada de uma posição e uma argumentação, possibilitando trazer as diferenças postas entre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia e proporcionando um desempenho qualificado como professor.

2.1 Concepções da Anfope sobre as DCNs do curso de pedagogia

A Anfope, mesmo antes de se tornar uma associação, vem dedicando seus estudos à formação de professores há cerca de trinta anos. A discussão sobre a Base Comum Nacional ocorreu desde o seu primeiro documento final (mencionado no primeiro capítulo), de 1984, ainda como Conarcfe. Tendo em vista que o levantamento dos dados e análises sobre a base

comum foi realizado no primeiro capítulo, este item do texto se deterá apenas nos elementos que os documentos finais trazem sobre as DCNs, em especial do curso de pedagogia.

A Anfope, em seu IX Encontro Nacional, realizado no ano de 1998, formulou uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação. Notamos que essa proposta foi elaborada sete anos antes da formulação das DCNs, o que nos possibilita afirmar que nos encontros da associação que ocorreram posteriormente a essa data muitos outros estudos foram realizadas sobre as DCNs, mesmo não sendo específicos para a elaboração dessas, ou seja, na forma de análises e opiniões sobre a educação lançadas para debate. No entanto, nos documentos da Anfope, somente o do ano de 1998 é que traz os elementos diretamente relacionados às DCNs, sendo estas para a formação dos profissionais da educação, não especificamente para o curso de pedagogia. Essa será a proposta analisada e apresentada neste texto.

A proposta deixa claro que todas as posições que estão sendo defendidas pela Anfope fazem parte de estudos sistematizados desde 1983, nos quais são buscados elementos na produção científica da área de educação e nas vivências dos educadores brasileiros. Assim,

a ANFOPE vem construindo historicamente, a Base Comum Nacional que deve orientar a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esta base comum nacional, [...] representa, para o movimento dos educadores, o ponto de partida a partir do qual as diferentes Instituições formadoras organizam suas propostas curriculares com vistas à formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

O que a Anfope levou em consideração para a elaboração da proposta para as DCNs do curso de pedagogia? É possível afirmar que a Base Comum Nacional é o ponto de partida da proposta para as DCNs dos cursos de formação de professores defendida pela Anfope. Também cabe destacar que os elementos colocados nessa proposta são apresentados de forma resumida, como resultado dos estudos realizados durante muitos anos sobre essa base comum. A Anfope acredita que as universidades e centros de educação devem ser o local primordial para a formação dos profissionais da educação e destaca a necessidade de se repensar a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação, sempre no “sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 1998). Cabe,

aqui, questionar: Será que as habilitações fragmentam a pedagogia ou direcionam a formação do pedagogo? Como não temos uma resposta definida para essa questão, indagamos: Qual é o perfil defendido pela Anfope para o profissional da educação? Quem seria o profissional da educação? O profissional da educação “é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades” (ANFOPE, 1998), cuja formação deve ser executada segundo o art. 62 da LDB 9394/96, que estabeleceu:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com 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 (2005, p. 33)

Assim, segundo a proposta da Anfope, o profissional da educação deve “ser capaz de atuar nas diversas áreas da educação formal e não-formal, tendo a docência como base comum de sua identidade profissional” (ANFOPE, 1998). O docente deve ter um entendimento amplo sobre a prática educativa e saber que esse fenômeno ocorre em diversos lugares, para poder atuar de forma eficiente. A criticidade e o ser ético devem prevalecer na docência. O professor, para poder ensinar, precisa saber como o ser humano constrói o conhecimento, pois assim poderá intervir da melhor forma possível; deve saber que a docência se faz no coletivo, porque é necessário saber se impor nas práticas de gestão e na construção do projeto político-pedagógico das instituições. E quanto ao processo educacional, é fundamental que o docente possa “desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional” (ANFOPE, 1998).

A capacidade de dialogar entre as diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia, entre outras, também faz parte do papel do educador. É fundamental a compreensão do professor quanto à importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois essa união proporciona novos conhecimentos, direcionados para diferentes práticas educativas. Para poder desenvolver todas essas responsabilidades são necessárias, segundo a Anfope, competências nessas áreas em que o profissional da educação irá atuar.

A Anfope indica a necessidade para o processo educacional de uma base comum para todos os cursos de licenciatura, na qual se apresentarão as competências, nunca deixando de

lado a formação específica para cada área. Essas áreas são divididas da seguinte forma: “Educação básica, educação profissional, educação não-formal, educação indígena e educação à distância” (ANFOPE, 1998). Da educação básica fazem parte a educação infantil, fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais e o curso normal. Seis são os eixos para conduzir o trabalho docente. O primeiro é 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 que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (ANFOPE, 1998).

Já nesse primeiro eixo podemos perceber que a docência é um fenômeno complexo, visto que, ao mesmo tempo em que precisa dar conta de uma formação teórica forte e consistente, deve estar relacionada com outras áreas, como os fundamentos históricos, a compreensão das políticas vigentes e a transformação social. Além disso, é necessário que todo docente tenha o domínio dos conteúdos para ensinar e saber criar todas as condições possíveis para que os alunos os aprendam e os relacionem com a sociedade e a realidade. E seu compromisso não acaba aqui, pois o segundo eixo, que envolve a relação entre a teoria e a prática, “implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimentos que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular” (ANFOPE, 1998). Não é uma simples disciplina que dará conta disso, pois é necessário todo um curso, todo um conjunto trabalhando nessa relação. Nessa perspectiva, teoria e prática devem perpassar

[...] todo um curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em 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, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (ANFOPE, 1998).

A Anfope deixa claro em sua proposta para as DCNs que é necessário o envolvimento de todo um curso de formação para a relação teoria e prática; para isso, é preciso que os cursos se organizem de forma diferente no seu currículo. O trabalho docente deve ser a base de toda a formação. São necessárias metodologias para ensinar conteúdos; é preciso rever os estágios e ter a pesquisa como o meio de toda a produção do conhecimento para posterior intervenção na área educacional. O processo educacional não é somente complexo, mas exaustivo. O professor precisa ser o profissional capaz de possuir e transmitir o conhecimento, e para isso é necessária uma construção teórica rica em saberes, porém não só isso, o professor precisa saber colocar esse conhecimento na realidade social.

O terceiro eixo norteador está relacionado com a gestão democrática. Os profissionais da educação devem fazer parte de toda a gestão, que deve ser vista

[...] 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 de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares (ANFOPE, 1998).

É vivenciar toda a realidade escolar, ou seja, o docente deve fazer parte de todo o processo educacional. A gestão não é algo pronto, técnico, mas construída com a colaboração de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, que possuem o dever de construir juntamente com seus alunos a participação na gestão escolar. A administração da escola deve ser construída no conjunto, e o professor tem a função de atuar junto a ela. Dessa forma, o professor já vai sendo conduzido ao quarto eixo norteador em seu “compromisso social e ético [...] com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais” (ANFOPE, 1998). O professor é parte da sociedade e precisa intervir nela; possui um compromisso com a sociedade e ele modificá-la; tem o poder de formar novas pessoas, com novas ideias e com uma nova maneira de entender a sociedade.

O quinto eixo norteador orienta que os cursos de formação de professores precisam assumir o trabalho coletivo e interdisciplinar, visto que nada é realizado sozinho; é necessário que todos possuam o mesmo objetivo, ou, pelo menos, que sigam os objetivos da instituição. Os professores devem trabalhar juntos e na interdisciplinaridade, entendida aqui como

planejar conjuntamente e lutar por interesses e formas de melhorar toda a sociedade, pois “a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar” (ANFOPE, 1998). Trabalhando de modo coletivo, todos os alunos e professores podem ganhar, sobretudo com a troca de conhecimentos.

O último eixo curricular consiste em dar continuidade ao conhecimento após a formação inicial, o que significa refletir sempre sobre sua prática e construir saberes durante toda a vida profissional. É necessário, portanto, um olhar especial das instituições contratantes à formação continuada. O eixo curricular explica da seguinte forma a articulação entre formação inicial e continuada:

Articular formação inicial e continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação (ANFOPE, 1998).

No nosso entendimento, a maior dificuldade nesse eixo está em as instituições formadoras conseguirem apoio das instituições contratantes para a formação continuada. Não basta apenas que as instituições formadoras e os profissionais egressos dos cursos conheçam a importância da formação continuada; é necessário o apoio das instituições contratantes. É necessário, também, proporcionar ao profissional da educação recursos para continuar a se constituir docente por toda a sua vida profissional. Para isso a Anfope sugere que uma proposta de organização curricular deve conter os seis eixos norteadores discutidos neste texto. Cabe questionar se é possível colocar nos currículos todos esses eixos que acabamos de mencionar. Pensamos que são muitos elementos e são complexos de serem trabalhados nos currículos, mas é necessária essa construção nos cursos de formação de professores.

Segundo a Anfope, todos os cursos de formação dos profissionais da educação devem ser orientados para a “formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens” (ANFOPE, 1998). É preciso lembrar que todos os professores devem ter sua formação voltada para o ser humano, em suas diversas formas de viver. A docência deve ser o eixo condutor de todo o trabalho dos professores; logo, os cursos devem preparar esses profissionais para a docência, tendo “o trabalho pedagógico como foco

formativo” (ANFOPE, 1998). Assim, para a formação docente é necessária a construção ampla de um trabalho pedagógico. Os cursos devem considerar a importância da “sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificadamente pedagógicos” (ANFOPE, 1998), nunca deixando de lado a formação cultural.

Como realizar a relação teoria/prática? Com “a criação de experiências curriculares que permitem o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso” (ANFOPE, 1998). Assim, a pesquisa deve se tornar um princípio de formação. Para conseguir atingir a gestão escolar é necessário que os alunos aprendam as “formas de gestão democrática” (ANFOPE, 1998). Ainda, os cursos precisam fazer o “desenvolvimento do compromisso social e político da docência” (ANFOPE, 1998). Assim, os docentes serão profissionais reflexivos de sua prática de trabalho. A entidade também propõe uma avaliação permanente dos cursos que formam os profissionais da educação. De forma resumida,

os cursos de formação de profissionais da educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica, explicitados na base comum nacional e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso (ANFOPE, 1998).

Percebemos que a Anfope acredita que todos os cursos de graduação que formam para a docência devem estar vinculados à Base Comum Nacional, não apenas o curso de pedagogia. Entendemos que os demais cursos de licenciatura, como letras, matemática etc., além da base comum, precisam de seus componentes específicos, como a pedagogia possui. Assim, todos os cursos de formação de professores devem ter a base comum, não apenas a pedagogia, além dos elementos específicos de cada um. A Anfope considera a autonomia das instituições para adequarem seus currículos conforme a diversidade brasileira, respeitando sempre o mínimo de 2.500 horas e três anos e meio de curso. Não podemos esquecer que a Base Comum Nacional é essencial nessa proposta para as DCNs para a formação de professores.

Após o estudo da proposta para as DCNs para a formação de professores feita pela Anfope tornou-se primordial o estudo das DCNs do curso de pedagogia. No próximo item deste capítulo faremos uma releitura das DCNs e de documentos posteriores. Cabe esclarecer

que para encerrar o capítulo temos como objetivo realizar uma pequena comparação entre a proposta da Anfope e as DCNs do curso de pedagogia para poder analisar as semelhanças e diferenças entre os dois documentos.

2.2 Análise das DCNs do curso de pedagogia

A análise das DCNs do curso de pedagogia tornou-se, com o decorrer da pesquisa, um elemento fundamental para se entender todo o processo e discussão para a formação do “novo” curso de pedagogia. Sabemos, como já relatado com as informações da Anfope no primeiro capítulo, que a pedagogia passou por diversas estruturações, culminando em um curso sem habilitações para a formação em licenciatura. Após essa alteração na estrutura do curso de pedagogia, que se deu após a aprovação das DCNs, muitos questionamentos foram levantados, como: Qual a importância das DCNs na definição do perfil do curso de pedagogia? As DCNs proporcionam todo o eixo condutor para as definições e direções do curso? Nesse momento é pertinente indagar: Qual a importância do estudo das DCNs para esta dissertação? Como pretendemos, no último capítulo, proceder a um estudo sobre o curso de pedagogia, na tentativa de mostrar sua identidade, mudanças e seu significado para a educação, torna-se pertinente conhecer o documento que norteou as decisões na elaboração do “novo” curso.

Para a análise que será realizada neste item do segundo capítulo serão levantados os dados do parecer CNE/CP nº5, de 13 de dezembro de 2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), do parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), do parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007 (Consulta sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da resolução CNE/CP nº 1/2006) e do parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 (Esclarecimento sobre a qualificação das Licenciados em Pedagogia antes da lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento).

Iniciaremos o estudo pelo parecer CNE/CP nº5, de 13 de dezembro de 2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), cuja introdução contempla dados referentes ao início da elaboração das DCNs do curso de pedagogia. O documento explica que para a elaboração das DCNs foram buscadas contribuições teóricas de associações, comissões, sindicatos, entidades, entre outros movimentos que têm, sobretudo, como objeto de estudo a formação de professores, isso no ano de 2003. Em seguida, explicita que foi realizada uma audiência pública, na qual “ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida” (BRASIL, 2005, p. 1).

Em 2004 foi aprofundado o estudo sobre as licenciaturas e a situação em que se encontrava a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse estudo foi colocado à disposição da comunidade para contribuições, análises, críticas e sugestões de março a outubro de 2005. Assim, as DCNs

[...] levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacional (BRASIL, 2005, p. 2).

Segundo o documento em análise, as DCNs para o curso de pedagogia levaram em consideração toda a legislação vigente e pertinente e também “um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2005, p.2). No breve histórico do curso de pedagogia relatado nesse documento é destacado que o objeto de estudo da pedagogia sempre girou em torno dos processos educativos da escola, em especial dos anos iniciais. Contudo, a pedagogia iniciou para fornecer uma graduação dos professores, que detinham as responsabilidades administrativas, de orientação, de planejamento, entre outras nessa mesma linha.

O curso de pedagogia padronizado em 1939 trazia o famoso esquema 3 + 1, pelo qual os três primeiros anos formavam o profissional bacharel e o outro ano dava direito à docência, ou seja, o curso separava as ciências pedagógicas do conteúdo da didática. Assim, “no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na

licenciatura, formava-se o professor” (BRASIL, 2005, p. 3). Em 1961 fixou-se um currículo mínimo para o curso de bacharelado em pedagogia, composto por sete disciplinas definidas e duas que a instituição poderia definir. Logo em seguida, foi determinado que para possuir o título de licenciado era necessário o estudo das disciplinas de psicologia da educação, elementos da administração escolar, didática e prática de ensino. Em 1968 o curso de pedagogia ofertava habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional. “A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em pedagogia, de que resultava o grau de licenciado” (BRASIL, 2005, p. 3). Podemos perceber que a docência não estava relacionada com a pedagogia, visto que a graduação de pedagogia era vista de forma técnica, significando que o pedagogo era responsável pelas partes administrativas da escola, não pelas pedagógicas.

Na década de 1980 ocorreram diversas reformas curriculares no curso de pedagogia, de modo que o curso proporcionasse a formação de professores para atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental, mas a pedagogia sempre estava no “processo de ensinar, aprender, além de gerir escolas” (BRASIL, 2005, p. 4). Cabe questionar se realmente esse processo ocorria nos cursos de pedagogia e se era possível ter neles a formação completa em ensinar, aprender e gerir as escolas.

A pedagogia, no momento da elaboração das DCNs, apresentava uma “notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas” (BRASIL, 2005, p. 4), e também dava ênfase a diversas áreas no momento da formação em pedagogia, como educação de jovens e adultos, educação da cidade e do campo, entre outras. Foi nesse contexto do curso de graduação em pedagogia que as DCNs foram formuladas, e aqui é pertinente indagar sobre o alcance dessas diretrizes no curso e se as DCNs foram pertinentes para o curso. Essas são questões que irão nos acompanhar no decorrer de nossa pesquisa.

No início do curso de pedagogia quem se interessava por essa graduação eram professores que já atuavam em sala de aula, com pouca ou muita experiência; desse modo, podemos dizer que a graduação era mais voltada a uma formação continuada. Como a pedagogia foi se tornando o lugar para formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, muitos alunos chegaram ao curso sem nenhuma experiência, o que levou “os cursos de pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional” (BRASIL, 2005, p. 4). Assim, ao mesmo

tempo em que alguns críticos do curso de pedagogia colocaram a prática em segundo plano, outros afirmavam que ambas, prática e teoria, tinham o mesmo valor na formação, numa “compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2005, p. 4).

Sobre as finalidades do curso de pedagogia, o documento das DCNs responde de maneira muito simplificada, referindo que seria a formação inicial dos docentes, cuja construção deve ser constituída por uma formação continuada. Aponta também o que deverá ser observado na organização do curso de pedagogia e frisa a atenção para

[...] os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2005, p. 6).

As DCNs visam, de modo especial, possibilitar ao curso de pedagogia uma base comum, de modo que seja possível às instituições “planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no país” (BRASIL, 2005, p. 6). É pertinente questionar: Será que a pedagogia está sendo avaliada? Será que os egressos estão sendo acompanhados em sua trajetória docente? O que é importante para todo o egresso da pedagogia? É importante para todo graduado em pedagogia “o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para a cidadania” (BRASIL, 2005, p. 6). Quanto às áreas a que o curso de pedagogia deve direcionar seus estudos, envolvem “a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia” (BRASIL, 2005, p. 6). Com esses conhecimentos serão possíveis a articulação, sustentação e “conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão docente e as exigências de educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 6).

Na tentativa de compreender o real objetivo da formação do curso de pedagogia, as DCNs apontam que é

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 7).

Notamos que o curso de pedagogia proporciona uma amplitude de áreas para o profissional atuar, mas questionamos se será possível com todas essas opções uma formação eficiente, pois, além dessas, o curso prevê aos seus egressos outras atividades, como:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 8)

O docente graduado em pedagogia deve, segundo as DCNs, atingir diversos campos da educação. Será possível dar conta de todos estes campos com apenas uma graduação de quatro anos? O que as DCNs procuram nesses profissionais? Qual o perfil necessário para ser um pedagogo? Em primeiro lugar, segundo as DCNs, é necessário compreender que “o curso de pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL, 2005, p. 8). Além disso, é importante saber que a docência vai além das atividades de ensino e aprendizagem, exigindo o entendimento de diversos conhecimentos na área da educação. Outro fator são “os processos de ensinar e de aprender [...] tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros” (BRASIL, 2005, p. 8). E, por último, mas de importância fundamental, é que “o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão escolar” (BRASIL, 2005, p. 8). Agora cabe perguntar se a graduação em pedagogia forma um egresso com esse perfil inicial, pois fica clara a necessidade de conhecimentos teóricos profundos, da importância de diversos saberes da sociedade e, ainda, da articulação de tudo isso com essas dimensões, como preveem as DCNs:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005, p. 8).

O egresso do curso de pedagogia precisa ter diversas qualidades, como citado nesse texto. Segundo as DCNs, ele deve “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2005, p. 8) e atender em seus diversos aspectos crianças de zero a cinco anos de idade e do ensino fundamental, mesmo não estando em idade apropriada. O graduado em pedagogia precisa buscar o desenvolvimento humano em espaços escolares e não escolares, “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2005, p. 9). Em relação às disciplinas e dos conteúdos, o pedagogo deve “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças” (BRASIL, 2005, p. 9).

As DCNs também trazem que o egresso da pedagogia deve dominar tecnologias de informação e relacioná-las com os diferentes conhecimentos aplicados; também deve encontrar formas de envolver a família, a comunidade e a instituição escolar. Assim, vai “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa [...] com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais” (BRASIL, 2005, p. 9). O pedagogo deve ter consciência das diversidades existentes na sociedade, usar do diálogo para desenvolver o trabalho em equipe, participar da gestão escolar e da gestão em ambientes não escolares; deve pesquisar o contexto de seus alunos para compreender e saber ensinar e, sobretudo, deve “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes” (BRASIL, 2005, p. 9). Aqui, indagações surgem, como: Será que os pedagogos sabem de todos os compromissos que assumem após sua formação? E se sabem, existem oportunidades para cumpri-los?

O curso de pedagogia possui algumas responsabilidades com seus alunos, devendo, segundo as DCNs, oferecer “formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BRASIL, 2005, p. 10). Dessa forma, os egressos da pedagogia obterão o título de licenciados, que significa que

[...] fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares (BRASIL, 2005, p. 10).

Para poder formar esse profissional as instituições devem, em seu projeto pedagógico, oferecer de alguma forma o estudo necessário para promover o aperfeiçoamento da docência. Para a organização curricular, os cursos devem levar em consideração toda a legislação vigente e as diversidades que existem no território nacional. Para a aplicação das DCNs deve-se “adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores” (BRASIL, 2005, p. 10). Quanto à organização do curso, deverá oferecer “um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado” (BRASIL, 2005, p. 10).

O núcleo de estudos básicos leva em consideração a diversidade e as diferentes culturas da sociedade. Em doze itens (aqui colocados de forma resumida) são focadas a importância das diversas áreas de conhecimentos para o crescimento da pedagogia, a gestão democrática, a compreensão dos processos educativos, a “utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 11); a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano, a capacidade do pedagogo de realizar diagnósticos sobre as necessidades da sociedade para aplicação nos ambientes formais e não formais da educação e para a formação de professores; a aprendizagem de diversas linguagens, o entendimento da relação educação e trabalho, a atenção à ética profissional e a compreensão dos textos legais relativos à educação.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos é “voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições” (BRASIL, 2005, p. 11), e o “núcleo de estudos integradores proporcionará enriquecimento curricular” (BRASIL, 2005, p. 12). O curso de pedagogia deverá contemplar cada vez mais teorias e práticas da docência; estudo de clássicos, teorias e questões que contemplem a sociedade devem ter fundamental importância, nunca podendo esquecer a ligação entre quem aprende e quem ensina por meio do diálogo. Dessa forma, o que deve ser contemplado no projeto pedagógico do curso?

[...] deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social (BRASIL, 2005, p. 12).

Sobre o compromisso social que o egresso de pedagogia deve assumir, é importante destacar que todo o docente, segundo as DCNs, deve estar preparado para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; deve saber trabalhar com o diferente modo de aprender de crianças de zero a três anos e com as especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, é fundamental uma formação teórico-prática sólida e consistente, da qual a pesquisa deve fazer parte não apenas das disciplinas do curso, mas, sim, de todo o período do trabalho docente.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2005, p. 14).

As diretrizes não se esgotam em apenas um documento, pois concordamos com as DCNs quando é assinalado que a “formação do licenciado em pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades” (BRASIL, 2005, p. 14). Assim, não pode ser finalizada num texto legal, pois vai sendo constituída com o

passar do tempo. O por falar em tempo, as DCNs preveem que a duração mínima do curso de pedagogia será de 3.200 horas, divididas em disciplinas, seminários, pesquisas, estágios supervisionados e outras atividades que devem constar no projeto pedagógico da instituição.

Portanto, podemos afirmar que a elaboração das DCNs do curso de pedagogia foi um grande avanço no que se refere à formação de professores. Alguns pontos foram fundamentais para o curso, mesmo que ainda o papel do pedagogo não esteja totalmente claro, mas define-se em âmbito nacional o curso de pedagogia como uma licenciatura. Assim, em seus 15 artigos as DCNs vão sendo elaboradas e indicam caminhos. Apresentamos esses artigos de forma breve, pois entendemos que todo o contexto e explicações foram fornecidos no início desse documento.

No art. 1º fica claro que as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia definem “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação” (BRASIL, 2005, p. 19). Assim, podemos afirmar que os cursos de pedagogia precisam ser construídos tendo como base as DCNs, as quais devem ser aplicadas “à 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” (BRASIL, 2005, p. 19). Quanto à docência, no art. 2º, §1º, é definida da seguinte maneira:

Compreende-se a docência 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, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2005, p. 19).

Para que essa construção de docência seja efetiva, o curso de pedagogia deverá proporcionar, além da pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas e a aplicação de outras áreas na pedagogia, como a sociologia, a filosofia, a antropologias. Segundo as DCNs, é central para a formação do licenciado em pedagogia, segundo o parágrafo único do art. 3º:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações e interesse da área educacional;
- III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2005, p. 19).

A docência abrange também a gestão escolar, segundo o art. 4º das DCNs, tanto no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação no setor da educação e áreas não escolares quanto na difusão desses conhecimentos. Sobre as atividades que o egresso da pedagogia deverá estar apto a realizar, o art. 5º fornece uma relação dessas, que estão relacionadas à ética, ao saber trabalhar com crianças de zero a cinco anos; atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; trabalhar em espaços escolares e não escolares; reconhecer e aceitar as diferenças em seu alunado; ensinar diversas linguagens, entre as quais linguagens de tecnologias; saber e conhecer a diversidade; desenvolver trabalho em equipe; participar da gestão escolar; sempre estar envolvida com a pesquisa e, sobretudo, conhecer e aplicar as DCNs.

O art. 6º trata dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, já analisados nesse texto. O art. 7º estabelece a duração do curso em 3.200 horas e, no art. 8º, prevê-se como se dará a integralização de estudos nos termos do projeto pedagógico da instituição, onde todo o curso de pedagogia deverá agregar disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio curricular.

Em seus outros artigos é estabelecido que as habilitações, a partir das novas DCNs, são extintas e que quem foi formado em uma das habilitações pode procurar as instituições para obter as complementações. Os cursos de pedagogia deverão ser organizados na forma como as DCNs preveem e devem formular um novo projeto pedagógico. Observamos que as DCNs deixam uma grande contribuição para a formação de professores, um novo caminho, que deve ser analisado e avaliado no momento em que as novas turmas estarão no mundo do trabalho, mas uma questão nos intriga: Será que o “novo” curso de pedagogia realmente tem condições de dar todo esse suporte necessário para o egresso ter condições de atuar em todas essas áreas?

Pouco tempo depois do parecer 5/2005, de 13/12/2005, sobre as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, foi realizado um reexame, com o parecer 3/2206 de 21/2/2006 para retificar o art. 14º do projeto de resolução do parecer 5/2005. Esse artigo foi ampliado

para ser compreendido pelas diversas instituições e dar conta do art. 64º da lei no 9394/96, sendo assim redigido:

A formação de 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, nesta formação, a base comum nacional (2005, p. 33).

Pela LDB 9394/96 deixa-se claro que é função da pedagogia a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar. O art. 14º, inicialmente, tinha a seguinte redação: “A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, aberto a todos os licenciados” (BRASIL, 2005, p. 24). Retificado, seu texto foi redigido da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9394/96.
 § 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
 § 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9394/96. (BRASIL, 2006, p. 2)

Pela LDB 9394/96 fica claro que a pedagogia tem essa função, o que nas DCNs não constava e foi retificado por esse parecer, mesmo tendo um voto contrário, do conselheiro Francisco Aparecido Cordão, que não concordou com a alteração e afirmou que essa proposta “transforma o curso de pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 4). Não podemos deixar de citar esse voto do conselheiro que consideramos ser importante analisar porque é realmente a função primordial da pedagogia. Assim, questiona-se se as DCNs conseguem dar conta disso, ou se esse curso permanecerá com uma identidade não formalizada.

A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura, na qual foi aceito o parecer CNE/CP nº 3/2006 com as alterações no seu art. 14º. As DCNs já foram contempladas nesse texto e devem ser entendidas por todos os docentes com formação em pedagogia. Deixam claras as funções e responsabilidades que esses egressos possuem e também o que o curso precisa ter para atender às necessidades desse profissional. O que devemos levar em consideração é se realmente os cursos estão conseguindo alcançar os objetivos das DCNs e atingir seus alunos. Sabemos que ainda é cedo para uma avaliação desse “novo” curso de pedagogia, mas nos inquieta muito a questão de saber se realmente esses egressos terão o domínio de todas as responsabilidades que lhes foram atribuídas.

Em 17/4/2007 foi aprovado o parecer 3/2007, que consulta sobre a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da resolução CNE/CP nº 1/2006. Esse parecer decorreu de um ofício remetido pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, expondo a preocupação com a habilitação em pedagogia para professores atuarem na educação especial. Era relatado no ofício que a instituição tinha uma experiência de trinta anos nessa área e muito conhecimento acumulado e que a contratação desses docentes em vias públicas para o mundo do trabalho dar-se-ia por cursos de graduação, não de pós-graduação. Ainda, acreditava que a exclusão dessa habilitação iria atingir de forma direta a formação com qualidade para a educação especial, num momento em que o processo de inclusão estaria tendendo a crescer nos próximos anos.

Essa indagação foi respondida com a informação de que a Unesp estaria vinculada ao Estado de São Paulo; logo, a autorização do curso deveria ser resolvida pelo estado. Ainda coloca um ponto importante, e por essa razão é que estamos fazendo o estudo desse documento, sobre a interpretação da DCNs, que “são consideradas Normas Mandatórias (art. 9º da lei nº 9.131/95 c/c art. 9º, VII, da lei nº 9.394/96), para todas as instituições de ensino e de todos os sistemas de ensino” (BRASIL, 2007, p. 2). Isso permite entender que todos os cursos de pedagogia em nível nacional devem se adequar às DCNs e que as habilitações foram realmente extintas. Sobre a educação inclusiva, o parecer estabelece que, como a inclusão é defendida em lei e qualquer professor pode receber alunos com necessidades educativas especiais, todos os professores da educação básica devem estar preparados para isso. Frisamos a importância desse parecer tanto para deixar claro que as DCNs devem ser cumpridas como pela educação inclusiva, para a qual todos os profissionais da educação devem estar preparados.

O último documento contemplado neste texto é o parecer 9/2009, de 2/6/2009, que esclarece sobre a qualificação dos licenciados em pedagogia antes da lei nº 9394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas, e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. A problemática que deu origem a esse parecer veio da UFMG, cujas dúvidas giravam em torno dos pedagogos formados antes da oficialização da LDB 9394/96. Esses pedagogos, na sua formação, optaram por uma das habilitações oferecidas (supervisão escolar, administração escolar ou orientação educacional) e estavam sendo questionados quanto a se seriam qualificados para o exercício da docência. Foi esclarecido que o curso sempre tivera a docência como eixo norteador e permitia uma certificação para atuação ampla; assim, a universidade entendia que todos os profissionais com essa formação poderiam exercer funções relacionadas a ações pedagógicas. As questões formuladas eram pertinentes, sendo a primeira: “Está correta a interpretação deste Colegiado quanto à qualificação dos alunos egressos do curso de Pedagogia que se licenciaram após a homologação da Lei 9394/96 e cujas reformas curriculares extinguíram as antigas habilitações?” (BRASIL, 2009, p. 3). A resposta dada foi positiva, no sentido de que seus egressos estariam aptos à docência, pois o curso já não estava dividido em habilitações.

A segunda questão era: “Os alunos que se graduaram antes dessas reformas e que concluíram seus cursos tendo optado por uma ou outra habilitação teriam que se apostilar para exercer algumas das funções para as quais por ventura não se habilitaram?” (BRASIL, 2009, p. 3). Entendeu-se que não existem mais habilitações, que o apostilamento para administração escolar, supervisão e orientação, como a organização escolar mudou e muitos profissionais estão aptos a isso, não vai mais ocorrer. Assim, “tudo isso é coisa do passado” (BRASIL, 2009, p. 3), tendo-se agora uma só formação, sem habilitações. Quanto à terceira questão, perguntava sobre como se deveria proceder ao apostilamento; como o parecer entende que não deve ocorrer, não existe o porquê de elaborar uma resposta.

Após todo esse levantamento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, notamos que os documentos estão tentando dar um perfil ao profissional da pedagogia, mas o que indagamos é sobre esse perfil, porque percebemos que muitas funções foram atribuídas a esse profissional, o qual pode exercer sua profissão em diversas áreas, desde a educação infantil, como os anos iniciais do ensino fundamental, como na educação especial, na gestão escolar e em muitos outros ambientes escolares. Sabemos que a educação é complexa, principalmente numa sociedade em constante transformação. Assim, será que esse egresso do curso de pedagogia terá domínio de todas essas áreas?

Sabemos, pela própria experiência como docente em pedagogia com habilitação para anos iniciais, que todo o curso estava voltado somente para os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, as grandes lacunas que ficaram e se apresentaram no momento de exercer a profissão exigiram muito estudo e interesse para poder ser um professor competente. Agora é possível exercer todas essas áreas? Sabemos que é muito cedo para avaliar o curso, pois só agora esses egressos chegam ao mundo do trabalho, mas fica a esperança de que esse profissional alcance o esperado pelas DCNs.

Após toda essa análise sobre as DCNs do curso de pedagogia e dos levantamentos realizados anteriormente das propostas que da Anfope para as DCNs para a formação de professores, mostra-se pertinente um comparativo entre esses dois elementos na busca do que possuem em comum e das suas divergências. Assim, na próxima parte do texto tentaremos buscar essas respostas e aprofundar o estudo sobre a formação de professores e o curso de pedagogia.

2.3 Articulações entre as concepções da Anfope e as análises das DCNs do curso de pedagogia

No momento em que procedemos à comparação é necessário cuidado, pois algumas vezes as semelhanças e as diferenças tornam-se difíceis de serem percebidas. Neste caso, vamos tentar analisar os elementos comuns entre a proposta da Anfope e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Algumas categorias são fundamentais para essa análise, entre as quais a docência, a relação teoria/prática, as habilitações, a gestão, trabalho coletivo, entre outras que surgirão no decorrer do texto.

A Anfope, como citado inúmeras vezes no texto, defende uma base comum nacional para os cursos de formação de professores em todo país. Entendemos que a pedagogia é um curso para formação de professores; logo, deve estar dentro de uma base comum nacional. Em análise acreditamos que as DCNs, de certa maneira, surgem para suprir essa necessidade, para ser o eixo condutor de todos os cursos de pedagogia. As DCNs proporcionam a garantia de que todos os cursos de pedagogia serão obrigados a cumprir certos critérios para o seu funcionamento, de modo que todos os egressos possuam, ou, pelo menos, devam possuir, a mesma formação inicial. Lembramos que a Anfope, em seus estudos, é contra um currículo mínimo de disciplinas, mas a favor de elementos norteadores para todos os cursos e, de fato,

as DCNs não se apresentam como um currículo mínimo de disciplinas, mas como elementos norteadores dos cursos de pedagogia.

Outro fator de muita importância é a questão das habilitações dos cursos de pedagogia. A Anfope entende que as habilitações fragmentam os cursos. Com o surgimento das DCNs as habilitações do curso de pedagogia foram extintas, acompanhando as reivindicações da Anfope na busca de um curso só para todo o país, no qual a docência deve ser o eixo condutor do trabalho, nem deve ser direcionado apenas para uma área, devendo, sim, o egresso se constituir como pedagogo. Todas as habilitações são entendidas como uma formação em nível de pós-graduação. O que nos inquieta nesse ponto é que as DCNs abriram um grande leque de possibilidades de trabalho para o egresso de pedagogia, porém não sabemos se o curso terá condições de preparar de forma consistente e com qualidade seus alunos. Ainda é cedo para avaliar isso, pois os primeiros professores que entraram nesse “novo” curso estão agora finalizando a sua formação inicial para entrar no mundo do trabalho; só então será possível avaliar os impactos dessa nova formação.

Como já referimos, a docência é vista tanto pela Anfope como pelas DCNs do curso de pedagogia como o eixo condutor de toda a formação. A entidade entende “a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (ANFOPE, 1998). As DCNs trazem que “o curso de pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência” (BRASIL, 2005, p.10). É de fácil compreensão, portanto, que as DCNs do curso de pedagogia atendem ao solicitado pela Anfope, pois também exigem que o estudo para a docência deve ocorrer durante toda a formação do pedagogo. Aprofundando um pouco a categoria docência, podemos afirmar que a Anfope a entende como a identidade dos profissionais da educação, principalmente do pedagogo. A docência deve perpassar toda a formação do pedagogo, devendo fazer parte integral do seu trabalho. As DCNs também trazem a docência como base da pedagogia, mas abrem outras possibilidades de formação, ou seja, o pedagogo não se forma apenas para a docência, mas também pode atuar em outras áreas, como a gestão escolar e trabalhos não escolares, mas nunca esquecendo a docência como um princípio de sua formação. Cabe indagar: Será que os cursos de pedagogia usam a docência como eixo articulador de seu trabalho? Será possível formar para a docência e para outras áreas na mesma graduação?

Sobre qual é a maior diferença quanto à docência entre as análises da Anfope e as DCNs, vemos que estas compreendem a docência “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas” (BRASIL, 2005, p. 19). Aqui, justamente, reside uma diferença do entendimento

da docência entre a Anfope e as DCNs: estas trazem que a docência é uma ação, um método, que o professor vai construindo com seus alunos, enfim, é a profissão; aquela, por sua vez, entende que a docência é algo que precisa ser construído no professor, é algo dele, particular, um eixo norteador de seu trabalho, enfim, é saber ser professor. Nada vai impedir as instituições, em nosso entendimento, de ensinar a docência, tanto na ação como na construção, para poder ter egressos preparados para o mundo do trabalho. É necessário que o professor saiba como agir, mas ele precisa ter a docência como centro do processo educativo.

A Anfope defende uma gestão democrática, a qual deve ser vista como uma forma de lutar contra a gestão autoritária; e o professor deve participar ativamente de todas as atividades de gestão desenvolvidas na escola. A gestão deve superar a forma técnica de administrar e buscar uma maneira participativa, pela qual toda a comunidade escolar participe. Nas DCNs a gestão é compreendida como uma atividade para os docentes; assim, a formação em pedagogia deve contemplar a gestão. O professor deve estar preparado para planejar, executar, avaliar e contribuir tanto no projeto pedagógico da escola como nas tarefas administrativas. Os egressos da pedagogia devem ter capacidade, também, para realizar essas tarefas de gestão em ambientes não escolares. Portanto, a gestão deve fazer parte da docência, objetivo que é tanto da Anfope como das DCNs.

Quanto à relação teoria e prática, é entendida pela Anfope como devendo perpassar todo o curso de pedagogia, ou seja, o egresso deve conseguir estabelecer essa relação em todos os seus momentos profissionais. A teoria e a prática devem estar relacionadas, mas não podem ser apenas uma disciplina no curso; deve ocorrer uma relação interdisciplinar em todo o curso, entre todas as disciplinas. Essa relação, no entendimento da Anfope, perpassa todo o curso e leva a que os currículos de pedagogia devam ser alterados, relacionando-se diretamente com o mundo do trabalho. A Anfope inclui nessa relação teoria/prática a “pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social” (ANFOPE, 1998). Dessa forma, a pesquisa é fundamental para se compreender a teoria e intervir na prática de todos os profissionais envolvidos com a docência.

Por sua vez, as DCNs exigem

[...] uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do licenciado em pedagogia, a qual exigirá [...] desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (BRASIL, 2005, p.13)

Portanto, compreendemos que a relação teoria/prática é vista como um elemento interdisciplinar da docência tanto pela Anfope como nas DCNs do curso de pedagogia. Sendo interdisciplinar, essa relação precisa estar presente em todo o processo de formação docente e no mundo do trabalho. A pesquisa, como uma fonte de compreensão dos fatos, conduz a que todos os saberes docentes estudados e entendidos na teoria sejam colocados na prática educacional. Dessa forma, vai sendo concretizada a relação teoria/prática na docência.

No momento em que contemplamos o trabalho interdisciplinar na relação teoria/prática, não podemos deixar de lado o trabalho coletivo, pois é preciso a coletividade para se ampliarem as possibilidades de conhecimento e se poder construir junto com os alunos um saber consistente. A Anfope defende a docência na coletividade, com o que todos juntos, neste caso a comunidade escolar, podem conseguir maiores resultados, e as DCNs preveem que é papel do professor “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2005, p.20). O trabalho em equipe, em nosso entendimento, é o trabalho coletivo, pois uma equipe que trabalha em conjunto, na busca do conhecimento por meio do diálogo, realiza um trabalho coletivo. Contudo, frisamos que o fundamental nesse processo é que as DCNs deixam muito claro que o egresso do curso de pedagogia deve saber trabalhar em equipe, e isso nos inquieta, na medida em que questionamos se os cursos estão proporcionando esse conhecimento. No momento em que tanto a Anfope, uma associação que se dedica à formação dos professores, como as DCNs entram em acordo nesses elementos, pensamos que é fundamental esse conhecimento para os docentes.

A Anfope defende a articulação entre a formação inicial e a continuada, porque o docente tem necessidade de ampliar os seus conhecimentos após a formação inicial. Para isso seria importante o trabalho em conjunto entre as instituições formadoras e as contratantes. Certamente, o egresso precisa continuar seus estudos, porque a base inicial não é suficiente para uma formação completa. A formação continuada tem o papel de lembrar, aprofundar e manter o conhecimento já construído na formação inicial, além de garantir que o egresso

desempenhe melhor o seu papel como docente. As DCNs muito pouco retratam essa realidade na medida em que a formação continuada não entra como uma exigência do egresso do curso de pedagogia. Assim afirma-se que “a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 7). Portanto, pensamos que a formação continuada é um fator que deve ser entendido pelas instituições contratantes para garantir uma educação consistente.

Outro fator relevante que a Anfope aponta é que todo professor deve ter compromisso ético e social, sempre “com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais” (ANFOPE, 1998). As DCNs contemplam esse aspecto de forma singela, com apenas um artigo, o qual orienta que o pedagogo deve “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2005, p. 20). Mesmo não recebendo destaque pelas DCNs, sabemos que todo profissional, independentemente da sua área, tem compromisso com o social e o ético para construir um mundo melhor.

Destacamos alguns aspectos que a Anfope defende na sua proposta para a formação de professores, os quais estão ligados aos deveres dos educadores, que são a capacidade de atuar em ambientes formais e não formais; ter uma base comum nacional, saber e compreender o fenômeno educativo; ser crítico; contribuir com a gestão escolar; usar o diálogo como uma ferramenta de estudo e construção de conhecimento e conseguir articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Também destacamos alguns elementos das DCNs que são semelhantes às contribuições da Anfope. As DCNs pensam um pedagogo responsável por crianças de zero a cinco anos, que saiba desenvolver nos alunos diversas habilidades e linguagens e trabalhar em diversos ambientes escolares.

Um último aspecto que chama atenção é a carga horária, no qual existe uma grande diferença entre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia, pois essa considera que o padrão mínimo para os cursos de formação de professores é de 2.500 horas, ao passo que as DCNs referem que a pedagogia deve ter uma carga horária mínima de 3.200 horas. A Anfope não sugere como essas horas devam ser divididas, mas as DCNs estipulam que, das 3.200 horas, 2.800 horas devam se destinar para aulas formativas, seminários, pesquisa, bibliotecas, visitas a instituições, entre outras atividades. Ao estágio supervisionado são dedicadas 300 horas e 100 horas para atividades teórico-práticas de interesse dos alunos. Notamos que a diferença de carga horária é grande e que as DCNs favorecem a formação de professores neste aspecto.

Contudo, precisamos analisar se essas horas são aproveitadas de forma consistente para a formação dos professores. Sabemos que para a formação são necessários vários outros aspectos, não somente a carga horária. Assim, a carga horária de 3.200 horas conseguirá formar o docente para todas as responsabilidades atribuídas pelas DCNs?

Após o levantamento de diversos elementos, tanto da Anfope, na primeira parte deste capítulo, onde encontramos as melhores pesquisas e profissionais nessa área, além de pesquisa com ampla fundamentação teórica e comparativa com a prática, como das DCNs do curso de pedagogia, que surgiram após diversos estudos e buscas teóricas, para as quais a Anfope contribuiu, podemos notar que alguns elementos defendidos pela associação convergem com as DCNs, ao passo que outros divergem. Isso ocorre pelo fato de a Anfope ser uma associação sem fins governamentais e políticos, ao passo que as DCNs são fruto de políticas públicas.

Dessa forma, vemos que o conhecimento sobre a formação docente, sendo construído tanto por um movimento como a Anfope, como pelas leis, nesse caso as DCNs do curso de pedagogia, é fundamental para um docente. Podemos afirmar, até pela própria experiência profissional, que os egressos do curso de pedagogia muitas vezes desconhecem as responsabilidades exigidas pela lei e, assim, não possuem argumentação suficiente para buscar seus direitos nas instituições contratantes. Outro ponto que deve ser levado em consideração é que os egressos do curso de pedagogia entram no mundo do trabalho sem o conhecimento suficiente sobre prática educativa; por consequência, não conseguem dar conta de seu espaço e de seus deveres. Levantamos a seguinte questão: Agora, com toda a mudança estrutural do curso de pedagogia, pela qual as habilitações foram extintas e o profissional deve estar apto a atuar em diversas áreas, o curso fornecerá suporte teórico e prático suficiente para o egresso entrar no mundo do trabalho?

No levantamento de dados e análises feito no primeiro capítulo, vimos o movimento que estuda de forma consistente a formação de professores e que possui análises fundamentais para a educação, a Anfope. Para poder dar conta de elementos que interessavam à nossa pesquisa foram elencadas três categorias: a formação/docência, o curso de pedagogia e a base comum nacional. No segundo capítulo, que tinha como objetivo principal a comparação entre a proposta para a elaboração das DCNs feita pela Anfope e as próprias DCNs, procedemos à comparação entre ambas. Assim, no terceiro capítulo pretendemos buscar as críticas e estudos que estão sendo realizados nessa área. A formação docente, sendo um elemento primordial da pedagogia, terá uma ênfase maior no terceiro capítulo, onde buscamos saber o que se tornou fator de melhoria para os cursos de pedagogia e o que deixou a desejar após a construção das

DCNs. Portanto, o último capítulo torna-se o mais importante desta pesquisa, pois é o momento de fazer um balanço entre essas comparações e as principais discussões sobre o “novo” curso de pedagogia.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA: SUAS MUDANÇAS E SEUS DESAFIOS

Será que todos os profissionais que analisam suas práticas estão prontos para lidar com essas perdas? O desejo de mudar e o de não mudar coexistem intimamente em cada um de nós.

Philippe Perrenoud

Nosso tempo é marcado por profundas e intensas transformações, que afetam pessoas, instituições, estruturas, relações, ideias, concepções. Segundo Perrenoud,

as sociedades se transformam – vão e vêm. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, se agravam, são recriadas em novos terrenos. Os atores encontram-se em múltiplos campos sociais; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo (2002, p. 189)

Tais transformações são motivadas por diversos fatores, ligados à economia, à educação, à cultura, entre outros. O século XXI, recentemente iniciado, é conceituado por alguns como “o século do conhecimento”, por outros, como o século das tecnologias e por outros, ainda, como o século das turbulências. Neste contexto, a educação torna-se cada vez mais fundamental para o crescimento das pessoas e acaba tendo funções diferentes que dos séculos passados. Sobre isso concordamos com Rossato, quando afirma:

[...] o século XXI será o século do conhecimento, mais do que nunca importa analisarmos que conhecimento deverá ser buscado e qual educação queremos. Mais do que nos séculos anteriores, a educação ocupará um papel extremamente relevante [...] Certamente, não serão as mesmas funções dos séculos XIX e XX. (2006, p. 111)

No momento em que precisamos saber que educação queremos e quais conhecimentos estamos buscando, torna-se primordial identificar as tarefas do professor. Mesmo que ele não seja o único responsável pela educação, sabemos que desempenha um papel primordial e fundamental no processo educativo. Segundo Rossato, “a palavra professor entrou no português apenas no século XV [...] Professor origina-se de *profiteri*, verbo latino que significa declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer; também está na raiz

da palavra *professio*, que designava profissão” (2006, p. 11). Ser professor, portanto, era ter um estilo de vida, ter uma profissão, fazer alguma coisa. Na Idade Média é possível, segundo Rossato (2006), dividir a figura do professor em quatro termos: o primeiro era o doutor, que tinha ideias próprias; o segundo, o discípulo do doutor, que seguia todas as ideias; o terceiro era o leitor, que apresentava as ideias; e o último o copista, que reproduzia os textos.

Posteriormente, o “professor passou [...] a designar aquele cuja profissão é dar aula” (ROSSATO, 2006, p.112); passou de uma pessoa com um estilo próprio de vida para uma pessoa que transmite conhecimentos apenas, ou seja, não constrói conhecimentos, não pesquisa. Podemos concordar com Rossato quando afirma que existe outra palavra muito ligada ao professor, “e às vezes apresentada como sinônimo de professor; trata-se da palavra docente, que chegou até nós pela via latina (*docere* = ensinar), mas cuja raiz está no grego (*docxa* = verdade)” (2006, p. 112). O professor possui seus próprios conhecimentos, sua própria visão de vida e de mundo; é aquele que cria e que tem algo novo para ensinar; professor, na concepção de Rossato, é aquele profissional que

tem uma doutrina própria; é quem tem um espaço próprio; tem uma bagagem própria para transmitir via ensino; tem uma visão própria da vida; produz o conhecimento; é quem tem algo novo para ensinar; não é aquele que repete o que o outro ensinou; quem repete é, no máximo, um discípulo (2006, p. 113)

Notamos que muitos professores não caminham nesse sentido, pois apenas ensinam o que aprenderam e, assim, esquecem-se de criar e de ter opiniões próprias. Encontramos professores alienados pelas concepções que adquiriram em sua formação inicial, as quais acreditam que essa base inicial de formação é suficiente para o seu trabalho como professor; assim, não buscam novos conhecimentos nem analisam a importância da formação continuada. Os professores esquecem que a educação se dá na pesquisa, na assimilação e na transmissão desses novos conhecimentos. “O professor é o que constrói uma visão própria de mundo, que tem a sua palavra sobre o mundo” (ROSSATO, 2006, p. 113). É esse que gostaríamos de encontrar nas salas de aula, ou seja, um profissional com responsabilidade social, que possua o seu próprio saber e saiba recriá-lo à medida que as transformações sociais vão ocorrendo.

O curso de pedagogia possui como uma das suas atribuições a formação de professores. As DCNs, analisadas no capítulo anterior, apontam que a docência deve ser o

eixo condutor de todo o curso de pedagogia. Os egressos desse curso precisam carregar em sua identidade a docência, além de diversas outras responsabilidades atribuídas ao pedagogo pelas DCNs, já citadas nesta dissertação. Essas atribuições alteraram, de certa forma, o currículo do curso de pedagogia, pois as habilitações foram extintas e algumas outras exigências foram focadas pelas DCNs. Qual é a principal dificuldade de um pedagogo? Concordamos com Trindade que o maior desafio do pedagogo é “interligar os processos educativos à especificidade da pedagogia, e não apenas da filosofia, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da história e da lingüística, como comumente tem ocorrido nas universidades e escolas brasileiras” (2002, p. 18). Um dos maiores desafios, portanto, é a busca da identidade da pedagogia, que seria um “cientista da educação e dos espaços de atuação [...] sendo todo e qualquer processo educativo” (TRINDADE, 2002, p. 18).

Após essa sólida construção teórica sobre a Anfope e as DCNs do curso de pedagogia, realizadas, respectivamente, no primeiro e no segundo capítulo, buscamos, de forma específica, responder algumas questões que nos inquietaram durante a prática como profissional docente e durante o percurso desta pesquisa. Cabe destacar que muitas inquietações particulares também fazem parte do coletivo, do grupo de professores, dos egressos e alunos do curso de pedagogia; por isso, tornam-se fundamentais para a pesquisa e para a busca por respostas, as quais muitas vezes não são definitivas, pois podemos não encontrar um caminho no momento, mas devemos continuar a investigação sobre o assunto. Queremos com este capítulo entender como o curso de pedagogia¹⁰ foi sendo construído em parâmetros nacionais para poder compreender a sua situação atual. Também buscamos responder a uma questão muito simples, mas que inquieta a maioria dos pedagogos: Qual é a identidade do pedagogo? Com as mudanças recentes da DCNs, que repercutiram na extinção das habilitações, queremos saber o que melhorou e que novos desafios acabaram surgindo para os cursos de pedagogia.

Assim, pretendemos finalizar a pesquisa que proporcionou os elementos para a construção desta dissertação de mestrado, pois acreditamos que dessa forma atingiremos os objetivos propostos inicialmente. Com a construção do terceiro capítulo podemos contribuir de forma sistemática para os profissionais egressos do curso de pedagogia, os estudantes e pesquisadores que possuem interesse no tema formação docente. Esse tema foi escolhido pelo fato de minha formação inicial ser em pedagogia antes da extinção das habilitações. Querendo

¹⁰ Quando falamos do curso de pedagogia, queremos nos referir ao curso de modo geral. Analisaremos de forma ampla os cursos de pedagogia e, como suporte, utilizamos autores, legislação e a própria experiência como egressa do curso de pedagogia com habilitação em anos iniciais do ensino fundamental.

entender esse “novo” curso e contribuir com ele, entendemos ser possível apontar elementos para nortear a pedagogia. Nesta dissertação explicitamos o entendimento da Anfope, das políticas educacionais, das DCNs do curso de pedagogia e do que está sendo debatido e levado em consideração pelos pesquisadores da área. Sabendo da importância de uma formação inicial de forma consistente e que é necessária a formação continuada, direcionamos o texto também para esses dois elementos.

3.1 Curso de pedagogia: um pouco de sua história

Para poder atingir o objetivo proposto para o capítulo recorreremos à história da pedagogia, e ao mesmo tempo, como foi sendo construída a ideia da formação dos professores, categoria discutida desde o primeiro capítulo e fundamental para esta pesquisa. Fazemos isso não precisamente de forma linear, mas procedendo a um resgate do modo como o curso de pedagogia foi sendo construído e articulado com a formação docente.

A categoria pedagogia vem sendo estudada de longa data, pois já na Grécia antiga o termo *paidagogia* designava “o acompanhamento e a vigilância do jovem” (GHIRALDELLI, 1996, p.09). Sabemos, no entanto, até com certa clareza, que a pedagogia vai muito além do que apenas conduzir uma criança, ou seja, está inserida dentro do campo da ciência da educação. Agora possuímos um grande desafio: encontrar suas barreiras e saber qual é a real função do profissional egresso desse curso, o pedagogo. Segundo Ghiraldelli,

três tradições de estudos educacionais se responsabilizam pela sua configuração atual: a francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), e as tradições alemã e americana, segundo as filosofias e psicologias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952). (1996, p. 08)

Para Ghiraldelli, Durkheim empenhou-se em conceituar a pedagogia e a educação no início do século XX, visto que acreditava que “pedagogia [...] é vista não propriamente como teoria da educação [...] mas como literatura de contestação da educação em vigor” (GHIRALDELLI, 1996, p.10). Na época, a educação que estava em vigor se baseava na transmissão de conhecimento da geração antiga para a geração mais nova, “garantindo sua

continuidade histórica” (GHIRALDELLI, 1996, p.10). Herbart, por sua vez, entende o termo “pedagogia” segundo a psicologia, trazendo a ideia da pedagogia como ciência da educação. E Dewey, “não separa a pedagogia e filosofia” (GHIRALDELLI, 1996, p.10). Não podemos deixar de destacar que Herbart, segundo Franco (2008), foi quem referendou a pedagogia como ciência da educação no final do século XVIII. “Herbert tenta [...] ir mesclando a ciência com a filosofia e incorporando como via auxiliar a psicologia” (FRANCO, 2008, p. 33). Notamos que a discussão sobre a pedagogia iniciou há muito tempo, mas desde o princípio está sendo entendida como ciência da educação. Cabe indagar, então, por que ainda não sabemos a real identidade do curso de pedagogia. Vamos tentar compreender como ocorreu a construção do curso de pedagogia na sociedade brasileira para encontrar, quem sabe, alguns elementos que possam nortear a identidade do pedagogo.

Na sociedade brasileira, a formação de professores passou por diferentes momentos. As licenciaturas foram sendo formuladas e o curso de pedagogia, até a sua criação, passou por diversos períodos da história da formação de professores, nos quais foi sendo articulado e constituído. Saviani divide esses períodos da seguinte forma:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo de escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (2008, p. 143-144)

Notamos que a formação de professores passou por diferentes períodos na história brasileira, mas queremos retratar a forma legal de constituição do curso de pedagogia no Brasil, que, “a partir da sua criação, em nível nacional, desenvolveu-se segundo três regulamentações: a primeira em 1939, a segunda em 1962 e a terceira de 1969” (DE MARCO, 2003, p. 34). De forma sucinta tentamos entender as mudanças de cada regulamentação com base em De Marco (2003).

A estruturação inicial do curso de pedagogia deu-se em 1939, a partir do decreto-lei nº 1190, de 4 de abril. O curso de pedagogia fazia parte da faculdade de filosofia e possuía o famoso esquema 3 + 1, pelo qual os três primeiros anos eram destinados ao bacharelado e o último ano, à licenciatura. Concordamos aqui que “transparece a ideia de que a teoria era adquirida no bacharelado e a prática docente, na licenciatura” (DE MARCO, 2003, p. 34). Esperava-se que o aluno formado em bacharel “tivesse preparo, através do estudo, para exercer importantes atividades técnicas no Ministério da Educação” (p. 35). Para ser licenciado era necessário apenas estudar mais um ano, ou seja, esse egresso trabalharia no curso normal superior, onde encontrava diversas barreiras de conhecimentos. Podemos, pois, afirmar que “o curso de pedagogia era visto como um campo da prática separado da elaboração teórica” (p. 35).

A primeira reformulação citada pela autora ocorreu em 1962, mas seu trâmite iniciou na década de 1950, quando começaram a surgir ideias “novas” para a educação, buscando

[...] um homem integral, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação. A pedagogia nova fundamentava-se em princípios psicológicos e defendia a individualidade, a liberdade e a igualdade; por isso, foi conquistando a adesão dos novos professores (DE MARCO, 2003, p. 37).

Foi aprovada essa primeira reformulação em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024/61, mas somente em 1962 é que os currículos da pedagogia sofreram algumas alterações, com o parecer CFE nº 251/62. “O curso passou a ter, então, uma parte comum e outra mais ou menos diversificada” (DE MARCO, 2003, p. 37). O que ocorreu é que existiam duas correntes: uma que queria reestruturar a pedagogia e outra que defendia a extinção do curso. Nessa discussão começou surgir a necessidade de os professores das séries iniciais terem ensino superior, mas o que se pode destacar dessa época é que de forma alguma foi possível identificar o campo de trabalho do egresso do curso de pedagogia (DE MARCO, 2003, p. 38-39).

Ainda segunda a autora, a terceira reformulação do curso de pedagogia ocorreu com a Reforma Universitária de 1968. O contexto brasileiro estava passando pela Revolução Industrial, momento em que a educação era tratada como “um investimento e suas conseqüências, como uma forma de capital” (DE MARCO, 2003, p. 40). A educação era considerada parte da economia e o seu resultado, um capital. Assim, muitas discussões

ocorriam sobre o que deveria ser ensinado nas escolas para que os alunos pudessem atuar no mundo do trabalho. Nesse período surgiam diversos movimentos populares e de estudantes reivindicando reformas nas universidades. (p. 44). Nesse contexto e na tentativa de

[...] estabelecer algumas relações entre os fatos que ocorriam na universidade e na sociedade brasileira no momento da elaboração e aprovação da lei federal no 5540/68, referente ao ensino superior, e do parecer do CEF no 252/69, que foi a terceira regulamentação do curso de pedagogia, percebemos tensões e contradições entre diferentes grupos de interesses (DE MARCO, 2003, p. 45).

Conforme esse último parecer, a teoria e a prática no curso de pedagogia estavam ainda separadas, na medida em que o especialista planejava e o professor executava. Nessa época surgiam as habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção escolar e cada universidade tinha o papel de proporcionar o currículo mínimo e se adequar conforme as necessidades locais, de modo que era “inviabilizada a formação do pedagogo como educador” (DE MARCO, 2003, p. 48). A autora confirma que o curso de pedagogia no Brasil foi sendo construído com inúmeras contradições, muitas vezes com ameaça até de extinção. Contudo, “apesar de todas as tensões que ameaçaram a extinção do curso ele foi preservado considerando que os educadores estavam engajados em estudos e pesquisas sobre os cursos que formavam professores e defendiam a necessidade da existência do curso de pedagogia” (DE MARCO, 2003, p. 58).

O parecer nº 252/69 norteou o curso de pedagogia até ser substituído pela LDB – lei federal nº 9394/96 (DE MARCO, 2003, p. 47), que instituiu a formação de professores para séries iniciais em nível de graduação, conforme os artigos 62, 63 e 64, assim redigidos:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á e, nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e 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. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 – A formação de 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, nesta formação a base comum nacional. (2005, p.33)

Notamos que a partir da LDB 9394/96 os cursos de pedagogia passaram a formar profissionais para atuar com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, além de optarem por manter as habilitações em supervisão, inspeção, orientação e administração escolar, dependendo das necessidades locais. Muito recentemente, o curso de pedagogia passou novamente por uma reestruturação, para atender às DCNs do curso de pedagogia, nas quais “predominou junto ao MEC e ao CNE a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, encaminhada pela Anfope” (DE MARCO, 2003, p. 61). A Anfope, como já estudamos, trabalha incansavelmente pela formação de professores e, a partir de 1990, foi desenvolvendo diversas reflexões sobre o curso de pedagogia (p. 60). Não podemos deixar de destacar a constatação e inquietação de De Marco, pois são semelhantes às nossas:

Em relação aos embates que nortearam o curso de pedagogia no Brasil, ainda se caminha em busca de uma compreensão para esclarecer o campo de conhecimento e de investigação da pedagogia. Do ponto de vista crítico, os documentos legais e as reformulações do curso revelam algumas tensões, predominantemente entre teoria e prática e também entre as concepções tradicional e tecnicista da educação. A falta de clareza epistemológica, metodológica e histórica na formação do pedagogo no Brasil deveu-se a essas concepções, manifestando a complexidade do trato da área pedagógica e a necessidade de se reconstruir esse saber. (2003, p. 43).

Já vimos nesta pesquisa que as novas DCNs do curso de pedagogia extinguíram as habilitações; assim, atualmente o aluno do curso de pedagogia torna-se um pedagogo que

pode exercer sua função nas diversas áreas da educação. A intenção inicial dessa reformulação, defendida por diversos pesquisadores da área, era a desfragmentação do curso. Cabe indagar: Será que o tempo exigido por lei é suficiente para o pedagogo construir todo o conhecimento necessário para atuar nas diversas áreas implantadas pela legislação? Com essa nova estrutura o curso não se tornou mais fragmentado do que já era? Como as graduações estão trabalhando com essa nova estrutura? Essas questões são inquietantes, pois, como egressa do curso de pedagogia, com habilitação em séries iniciais, me senti muito fragilizada no início da carreira docente. Mesmo sendo preparada apenas para atuar com séries iniciais durante os quatro anos em que frequentei o curso, considero que esses não foram suficientes para prover um lastro formativo capaz de dar conta das demandas que a prática docente exige. Como esse novo professor formado para atuar em diversas áreas da educação vai chegar às salas de aula? Possuirá o conhecimento necessário para uma atuação consistente como professor?

Na próxima parte deste capítulo buscamos realizar uma análise crítica do curso de pedagogia na tentativa de responder a essas questões, mesmo que de forma provisória. Queremos compreender esse novo curso e analisar as principais críticas feitas ao tema. Também queremos encontrar e analisar elementos sobre a formação inicial, continuada e condições de trabalho, tripé defendido pela Anfope e algumas vezes, de forma discreta, elencado nas DCNs do curso de pedagogia, mas totalmente defendido em nossa pesquisa.

3.2 Curso de pedagogia: análise crítica

Uma das grandes problemáticas do curso de pedagogia é a busca pela sua identidade, envolvendo questões como: quais são os conhecimentos necessários para ser pedagogo, como se constrói um profissional formado em pedagogia e quais são as reflexões necessárias para possuir uma formação docente. Além disso, é fundamental o entendimento da relação necessária entre formação inicial, continuada e condições de trabalho apropriadas para os profissionais da educação.

O campo da formação de professores vem exigindo há décadas, a definição de uma política de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. [...] educadores e associações vem travando um debate no plano da idéias, concepções e projetos, a fim de retomar as construções históricas da formação dos educadores, recuperando os referencias teóricos e metodológicos que orientaram e orientam no que diz respeito às condições dessa formação (GONZAGA, 2009, p. 86).

Percebemos que muitos estudos, análises, movimentos, reivindicações ocorrem sempre, mas será que alcançamos resultados? Como os resultados são poucos, acreditamos na importância do estudo de algumas categorias. A primeira categoria é a prática educacional, na qual surgiram inúmeras inquietações e angústias que são tentativas de respostas nessa pesquisa. A segunda categoria estudada é a formação inicial em pedagogia, parte do texto em que será abordada a questão da fragmentação do curso e da extinção das habilitações. A terceira categoria é a formação continuada, na qual é exposta a grande amplitude da formação a distância, pois a consideramos como uma formação continuada e não como uma formação inicial, e, por último, mas não menos importante, vêm as condições de trabalho que os profissionais da educação encontram na sociedade atual.

Para o desenvolvimento dessa parte do capítulo levamos em consideração os estudos iniciais que realizamos dos documentos finais da Anfope, das DCNs do curso de pedagogia e das principais publicações referentes a esses temas.

3.2.1 A prática profissional na educação: algumas constatações¹¹

Como estão organizadas nossas salas de aula nas escolas de séries iniciais atualmente? Como os alunos estão entendendo a educação? O que estamos, como professores, observando nas aulas? O que estamos presenciando nas salas de aula nos dias atuais é um descaso para com a educação. Encontramos nas escolas _ falo daquelas em que já trabalhei como professora no decorrer de minha prática no trabalho com séries iniciais _ muitas dificuldades e desentendimentos. Os professores, geralmente, encontram-se “perdidos” em sua prática docente, vendo-se acudados pelo dilema de decidir entre ensinar ou manter a “ordem” em sala de aula, além de que o suporte necessário para isso muitas vezes os professores não

¹¹ Neste item, usaremos a primeira pessoal do singular por ser a experiência de minha prática docente.

encontram; assim, precisam, de forma solitária, enfrentar os problemas encontrados com seus alunos. Isso, geralmente, explica por que o fato de o processo educacional não alcançar seus objetivos recai sobre os professores. E o contexto social em que as escolas estão inseridas cada vez preocupa mais e cada vez fornece menos apoio. Nas salas de aula a diversidade é extrema e o interesse pelo estudo não existe. A escola, pelo que percebemos, está perdendo o valor social para os alunos, e a cada dia se torna mais difícil encontrar razões para estudar.

A docência não é tarefa simples, pelo contrário, é muito complexa. Por ser complexa, um curso sozinho não dará conta de preparar o professor para todas as dificuldades que enfrentará; até porque na maioria das vezes não basta saber somente o conteúdo e alguns métodos para aplicá-lo, é preciso entender o aluno, conhecê-lo para saber “negociar” as aprendizagens. O currículo deve ser coerente com a realidade que os alunos estão vivendo, e ser atual. Portanto, é necessário “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2005, p. 32). Para isso é preciso tempo, o que o professor não tem, porque o saber sobre a vida desse aluno demanda tempo, e, quando conhecido, o ano escolar termina e tal aluno não é mais responsabilidade desse professor. Então, inicia-se todo o processo novamente. É um trabalho exaustivo para o professor e desmotivante para os alunos.

Notamos que a formação inicial não foi suficiente para uma prática docente com resultados. Buscar a formação continuada depende, exclusivamente, da vontade e das condições financeiras do próprio professor. Além disso, a formação continuada oferecida pelas instituições contratantes¹² ocorre esporadicamente, sem sistematização e muitas vezes sem o foco nas necessidades encontradas no cotidiano escolar. Nesse momento alguns professores se desmotivam com a profissão docente, pois enfrentar os pequenos salários e a grande quantidade de trabalho que os sobrecarrega é muito difícil. Poucos, então, continuam a estudar e querem encontrar soluções e resultados, tornando-se muito mais fácil a acomodação. Para Perrenoud é necessário que os professores realizem uma prática reflexiva. Para isso,

talvez seja igualmente importante estimular um relacionamento menos frio e individual com a sociedade. Embora os professores não sejam intelectuais em tempo integral, são mediadores e intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar. Tanto no caso de serem considerados depositários da tradição como desbravadores do futuro, não poderiam desempenhar esse papel sozinho (2002, p. 189).

¹² Nesse caso as instituições contratantes (mantenedoras) são as escolas, tanto as públicas como as privadas.

Considerando-me uma professora reflexiva e concordando com a Anfope, não poderia deixar de destacar que a formação inicial deve ser complementada pela formação continuada, pois não efetivamos essa formação sozinhos, mas no coletivo. É necessária, sim, a formação continuada.

Quando assumi a supervisão de uma escola, mesmo sem possuir a formação inicial para essa função, entendi que seria um grande desafio a minha carreira, uma conquista pela a dedicação à docência e que se tornaria um caminho para uma nova aprendizagem. Dessa forma, assumi essa responsabilidade querendo fazer a diferença, mas encontrei outra barreira: a resistência dos professores. Percebi que a “negociação” de aprendizado que é necessário fazer com os alunos também se impõe com os professores, que estão cansados, não querem ler, não querem discutir, não querem realizar grupos de estudos nem mesmo no horário de trabalho. Aqui cabe uma questão pertinente e com o qual sempre indago meus professores: Como vocês querem cobrar de seus alunos o estudo e aprendizagem se vocês mesmos não encontram razões para isso? Para que estudar? Muito me angustia essa situação, e a grande questão é a falta de reconhecimento pelo esforço. Existe, sim, um plano de carreira para o magistério, mas não é somente isso que importa; é realmente o reconhecimento pelo esforço é saber que se está sendo reconhecido e que o estudo, o conhecimento adquirido vai fazer a diferença, pois todos notarão que se consegue alcançar maior sucesso no processo de ensino.

Durante o pouco tempo em que exerci a prática como professora de séries iniciais encontrei diversas barreiras. Primeiro comecei a trabalhar em uma escola particular, sem nenhuma experiência como professora e com muitas expectativas, pois tinha acabado de concluir a graduação e almejava grandes conquistas em sala de aula. Na ocasião que me deparei com situações quase incontornáveis e pela primeira vez entendi a importância de uma construção teórica sólida e consistente, por ser necessária para explicar cada atividade aplicada. Os alunos eram de classe média alta, com interesse nos estudos e com pais que cobravam muito deles, pois para esses o importante era que seu filho soubesse mais que o filho dos outros. O que me frustrava, contudo, é que os pais queriam saber mais que os professores e direcionar as atividades diárias realizadas em sala de aula. Foi, então, necessário um grande “jogo de cintura” para poder contornar a situação entre alunos, pais, coordenação da escola e direção escolar. Nesse período aprendi alguns significados de uma aula, a qual deve ser planejada e organizada, possuir um início, um meio e um fim. Uma aula deve sempre dar continuidade à anterior e promover um engajamento para a próxima, proporcionado a idéia de continuidade. “A aula é um momento de múltiplas determinações [...] não apenas a

transmissão do saber, mas a reprodução crítica do saber” (RAYS, 2002, p. 87). É na aula que devemos provocar nos alunos o interesse pela busca do novo, do conhecimento.

Todas as cobranças que recebia na escola só proporcionaram o interesse por novas descobertas, por novos conhecimentos. Eu queria aprender muito para ensinar cada vez mais e comecei a perceber que a aula deveria ser “[...]entendida como aula quando a aula supera a aula[...]quando a aula esforça-se ao máximo para superar seus limites” (RAYS, 2002, p. 85). Para isso era necessário um grande esforço de minha parte, Assim, foi nesse período que comecei a perceber a importância da continuação de meus estudos, visto que, partindo para uma pesquisa mais ampla, poderia entender o processo da formação docente para poder compreender a minha própria prática. Foi nesse momento que busquei o curso de mestrado em educação e percebi que a Anfope tinha razão ao ressaltar a importância da formação continuada.

Desse contexto escolar passei para a escola pública, na periferia de minha cidade, onde, porém, pretendia continuar as minhas práticas escolares da mesma forma, porém percebi que o contexto em que estava inserida não o permitia. Constatei, então, que não tinha nenhum suporte para atuar com aquela realidade, uma realidade diferente, conflitante e complexa de ser entendida. Mesmo assim, continuei buscando soluções e querendo que meus alunos produzissem conhecimentos junto comigo. Sabendo que devemos sempre partir do senso comum para o científico, comecei a estimular meus alunos a buscarem as soluções, pois “é preciso insistir cada vez mais no valor do saber que o educando carrega consigo”(RAYS, 2002, p. 92). É necessário saber que “o confronto e o domínio crítico desses saberes elevam a compreensão sobre o mundo da natureza e o mundo da cultura” (p. 92). Devemos ter o intuito de “que a finalidade última da aula deve implicar o domínio e a reconstrução permanente do saber”(p. 92).

Para que o saber sistematizado seja colocado em prática nas aulas é necessário definir o que ensinar, como ensinar e quando esse conteúdo é importante ser ensinado, sempre visando aquilo que é melhor para os alunos. Para que isso ocorra é necessário possuir um currículo, cuja formulação, exige ir em busca das “fontes do currículo” (TORRES, 1994, p. 17). Segue o autor:

[...] a) considerações socioculturais (necessidades do aluno e da sociedade); b) considerações epistemológicas (traços particulares das disciplinas a ser ensinadas ou a articulação das disciplinas que contribuem para uma área de conhecimento); c) considerações psicopedagógicas (características psico-evolutivas dos alunos e suas competências).

Em apenas um ano recebi quatro transferências, sempre para escolas e seriam diferentes, com justificativas as mais diversas possíveis, como falta de professores em razão de atestados, organização de horários, entre outros. Quem saiu prejudicado com isso? Não somente a minha prática docente, pois, apesar do trabalho dobrado, não desisti, mas também os alunos das séries iniciais, que criam vínculos com os professores e, com as trocas, têm seu aprendizado comprometido. No ano de 2010 assumi uma turma do 2º ano do ensino fundamental, onde 15% dos alunos foram aprovados sem o conhecimento das letras do alfabeto. Avalio que faltou de minha parte algo a mais, que não foi possível pelo pouco tempo em que permaneci com a turma.

Uma grande experiência de minha prática na área da educação foi a supervisão de uma escola de educação para jovens e adultos com deficiências. Mesmo sem possuir uma formação inicial para a atividade exercida, e percebendo a grande importância da formação inicial voltada para a área de atuação, pois defendo as habilitações no curso de pedagogia, foi necessária uma maior dedicação à função, com o que adquiri maiores conhecimentos. Nessa escola recursos materiais não faltavam, mas, sim, interesse dos professores, pois assumiram sua função acreditando que era um trabalho simples e que não seriam cobrados resultados. Contudo, a equipe diretiva da escola, da qual faço parte, acredita que esse alunado pode, sim, aprender, tanto que existem comprovações científicas da sua capacidade. Nesse contexto, demoramos, como equipe diretiva, dois anos para levar que os professores a acreditem nessa possibilidade e nessa área da educação. Esses professores, a maioria pedagogos, também não possuíam suporte para exercer a profissão, mesmo vindo de uma graduação com habilitação em educação especial. Como, as DCNs extinguiram as habilitações, o pedagogo não vai mais direcionar seus conhecimentos durante o curso para uma área específica, como a educação especial. Assim, questionamos: Será que esses pedagogos estarão preparados para essa área?

Como a Anfope defende, a formação continuada deve ser muito forte e de forma sistematizada, realizando-se com grupos de estudo e professores altamente capacitados na área para troca de experiências e novos conhecimentos. Assim, acredito nessa escola e estou observando muitos resultados. Posso dizer que essa experiência conduz a que eu continue na busca de conhecimentos e acreditando na educação como elemento transformador da sociedade.

Vejo, como egressa do curso de pedagogia, o pedagogo como uma profissão (necessária e indispensável para a educação tanto de crianças como de adultos), como uma linha de trabalho para a minha vida, como uma ciência para entender o fenômeno educativo e tentar modificá-lo. Para que isso seja posto em prática, é necessário saber o que exatamente

quero, o que a sociedade quer e como podemos atuar para a construção de um mundo melhor. Também é necessário levar em consideração o entendimento da forma correta na transformação dos alunos, pois, mesmo que a longo prazo, porque o trabalho docente é demorado para apresentar resultados, é necessário ir além, persistir e buscar sempre o melhor.

Tardif e Lessard assinalam que

[...] na docência, é difícil ou até impossível precisar claramente se o objetivo do trabalho foi mesmo realizado[...] a socialização dos alunos acontece durante anos e seu resultado pode aparecer muito depois que o percurso escolar tenha terminado.(2005, p. 205)

Mesmo sendo um resultado em longo prazo, é importante levar em consideração que a educação pode mudar a vida das pessoas. Segundo Makarenko,

[...] educação é a expressão do credo político que professa o pedagogo e que os seus conhecimentos não passam de meios auxiliares. [...] As questões da educação, a metodologia da educação, não se pode limitar às questões do ensino e muito menos [...] ter em consideração que o processo educativo se opera [...] só na aula, mas praticamente em cada metro quadrado na nossa terra” [1986a: 30]. (apud RAYS, 2003, p. 69)

Finalizo essa reconstrução de minha prática na docência destacando angústias e perspectivas referentes à prática do pedagogo. Estou tentando compreender a sua real identidade e o que é possível fazer, mesmo que de forma utópica, para alcançar uma sociedade melhor. Penso que os capítulos anteriores e o início do terceiro capítulo foram ocasiões para poder refletir sobre os conhecimentos que adquiri no curso de pedagogia e os princípios que levo para a profissão docente. Constatado no final desse pequeno memorial de minha prática como docente que muitos elementos da Anfope permeiam a prática escolar e que as DCNs são fundamentais no momento de estruturação de um curso de graduação que possa dar o suporte necessário para o início da profissão professor.

3.2.2 Formação inicial em pedagogia: o antes e o depois das habilitações

O curso de pedagogia passou há pouco tempo por uma grande mudança estrutural. Sabemos, até porque nos capítulos anteriores buscamos um pouco da história do curso de pedagogia, que desde a sua criação ele vem trabalhando com habilitações. Primeiro, o curso cumpria o esquema 3 + 1, pelo qual os três primeiros anos formavam o bacharel e o último ano, o licenciado, para trabalhar nas escolas de curso normal. Depois, com suas reformulações, o curso passou a permitir habilitações em supervisão, administração, orientação e inspeção escolar, além da licenciatura para os cursos normais. Como o mundo do trabalho não oferecia oportunidade para todas essas habilitações e também por fatores econômicos, como escolas sem poder aquisitivo para a contratação desses profissionais, ocorreu um tempo de estudo intenso para que os professores de séries iniciais fossem formados em nível superior. A pedagogia, a partir da LDB 9394/96, começou a habilitar o pedagogo para trabalhar em educação infantil, séries iniciais, educação especial, entre outras, dependendo das necessidades de cada região.

Percebemos com o estudo dos documentos finais da Anfope que essa forma de graduação com habilitações era compreendida de forma fragmentada, visto que o ensino era realizado de forma separada, não de forma ampla. Com a efetividade das DCNs, os cursos de pedagogia precisaram se organizar de forma a que as habilitações fossem extintas. Assim, hoje encontramos no mercado apenas pedagogos, sem especificação para qual área devem atuar. Isso significa que o pedagogo pode atuar desde na equipe diretiva da escola até a educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial, na educação de jovens e adultos e nas matérias pedagógicas de nível médio. Uma indagação permanece muito forte nesta pesquisa: Será que a pedagogia era fragmentada quando existiam as habilitações? Ou agora o ensino construído na graduação em pedagogia não teria se fragmentado ainda mais?

Há muito pouco tempo o curso de pedagogia formava o pedagogo para uma habilitação, por exemplo, no meu caso, Pedagogo – Habilitação matérias pedagógicas de ensino médio e séries iniciais do ensino fundamental. Passavam-se quatro anos estudando apenas para atuar em uma habilitação, um estudo direto e sistematizado, porém, como relatado, encontremos diversas dificuldades no momento de atuar como docente. E agora, pode o pedagogo atuar em diversas áreas? Sair preparado para isso? Será que o curso não se tornou ainda mais fragmentado? Em nossa concepção, a identidade do pedagogo, com essa nova estrutura do curso, está cada vez mais difícil de ser definida. Não podemos deixar de

destacar que a pedagogia é entendida de diversas formas pelas pessoas que estão envolvidas nesse processo. Libâneo comenta a respeito:

Os debates e polêmicas em relação ao curso de Pedagogia podem não ter o progresso que se espera se os intelectuais e pesquisadores não enfrentaram a questão: o que queremos dizer quando utilizamos o termo “pedagogia”. É verdade que ele se presta a vários significados conforme a tradição cultural, científica e epistemológica a que se recorra. Em vários países europeus, a pedagogia é reconhecida como ciência, mas em outros é substituída por ciência da educação ou tem seu conteúdo identificado com a didática. Mas, a despeito dessa diversidade de significados, sempre há um arrazoado teórico que justifique. Entre nós, todavia, tem sido muito freqüente certa improvisação quando se trata de conceituar pedagogia ou de argumentar sobre questões de formação pedagógica de professores. (2006, p. 58-59)

Em primeiro lugar, destacamos que concordamos com o autor quando aponta que usamos o termo “pedagogia” sem saber o seu significado, muitas vezes em improvisações de frases e comentários sobre a educação. Também aceitamos a explicação (LIBÂNEO, 2006, p.59) de que usamos o termo quando nos referimos aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, acreditamos que seu entendimento vai muito além do que simplesmente a docência. Entendemos que a docência precisa perpassar a formação do pedagogo, porque é necessário saber ser professor para poder se apropriar do conhecimento da educação. Somente quem vivencia a realidade educacional possui argumentação suficiente para estudar esse fenômeno. Defendemos a ideia da Anfope de que a docência deve perpassar todas as licenciaturas, e em especial, a de pedagogia. E nesse sentido as DCNs atingem o esperado, exigindo a docência como eixo condutor da pedagogia. Contudo, ser pedagogo deve ir muito além da docência, e o estudo no curso de pedagogia deve proporcionar isso.

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja a natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. (LIBÂNEO, 2006, p.60)

Acreditamos que a pedagogia é um campo científico e que o curso de pedagogia é responsável por ele. Dessa forma, é importante ressaltar que o pedagogo deve ter um

conhecimento muito mais amplo que apenas a docência, que é o resultado do conhecimento da teoria e da prática da educação. Uma grande indagação surge quanto a se o curso de pedagogia não deveria ser um pré-requisito para todos os professores, pois, se é o responsável pela teoria e prática da educação, seria fundamental que todos os docentes o possuíssem como o início de sua formação. Analisando dessa ótica, a formação de professores para a educação infantil, séries iniciais, educação de jovens e adultos, entre outras, deveria ter seu curso específico, assim como o curso de letras, de matemática e de todas das demais licenciaturas existentes, lembrando-se que esses profissionais deveriam, antes de tudo, passar pelo curso de pedagogia. Esse pensamento utópico acabaria, de certa forma, com a indagação sobre o que é ser pedagogo, pois ficaria muito claro que ele entende da ciência da educação, da teoria e da prática docente e teria a docência como seu eixo central, após direcionando seus estudos para a área específica de conhecimento que mais lhe interessa.

Se pensarmos dessa forma, as DCNs do curso de pedagogia acabaram de proporcionar a primeira conquista, a extinção das habilitações, com o que esse profissional se torna simplesmente um pedagogo. Contudo, como esse profissional ainda vai assumir turmas de educação infantil, de séries iniciais, de educação de jovens e adultos, entre outras funções, acreditamos que o curso ficou mais fragmentado do que era antes, pois no mesmo período de tempo graduará o egresso para atuar em todas essas áreas. Como o tempo de estudo para cada atuação será menor, significa menos conhecimento inicial; logo, não proporcionará o conhecimento necessário para o formado atuar em todos esses campos profissionais.

Como já apontamos, defendemos uma base inicial para todos os cursos de formação de professores, a qual pode ser a pedagogia. Existe mais uma razão para acreditarmos nisso, pois “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muitos lugares e sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2006, p.60), e para trabalhar nesses diversos lugares que exigem um profissional ligado à docência, o pedagogo seria o indicado. É ele quem deveria saber dessas práticas educativas e que poderia agir para provocar a transformação de certas realidades existentes. Aqui discordamos de Libâneo ao referir que,

para atender às necessidades de formação profissional para atividades educativas diversificadas, propõe-se uma Faculdade de Pedagogia com três cursos distintos, mas articulados entre si de modo a constituírem uma concepção unitária de formação: o curso de Pedagogia, o curso de Formação de Professores e os cursos de Formação Continuada. (2006, p.61)

Acreditamos que a faculdade de educação é o lugar de formação dos professores e pensamos que nela deveriam estar as licenciaturas em geral e que a formação para professores de séries iniciais, educação infantil e outras modalidades que o pedagogo assume deveria ser mais um curso de graduação. Exemplificando, a faculdade de medicina possui a graduação em medicina e forma um profissional denominado médico - clínico geral - que busca uma especialização na área de sua preferência. O mesmo ocorreria com o professor, pois o curso de pedagogia formaria o pedagogo, profissional com os conhecimentos gerais da educação que buscaria sua especialização na área que mais lhe interessa.

Voltando a analisar as DCNs do curso de pedagogia, concordamos que

[...] no momento atual, a edição das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia (DCNs) tem o indicativo principal de formar o professor da Educação Básica, isto significa, formar para a docência. Esse delineamento de identidade nos leva a pensar que se encerra a discussão sobre a dupla formação, na carreira do magistério, dos profissionais não docentes, mas que são profissionais da educação. Ao mesmo tempo, deixa claro a desconsideração dos demais componentes da identidade que são determinantes do profissionalismo docente, como exemplo, cita-se as exigências mínimas de formação para o ingresso na carreira do magistério. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2011, p. 11)

Portanto, as DCNs surgem para delimitar o curso de pedagogia, que deve se voltar para a docência, formando um profissional para assumir funções ligadas às diversas áreas citadas. A docência torna-se o eixo fundamental da formação do pedagogo. Cabe perguntar: O pedagogo dará conta de todas as funções que estão sob a sua responsabilidade? O curso abre várias possibilidades de formação, porém em nenhuma delas fornece o conhecimento aprofundado do assunto. Pensamos que, se a pedagogia continuar na formação de professores, são necessárias, sim, as habilitações, porque possibilitam um eixo de estudo e uma direção para o aprofundamento dos conhecimentos desse profissional. Contudo, se a pedagogia, com o tempo, voltar-se para a formação na ciência da educação, as habilitações devem ser extintas e para esse professor deve existir uma formação específica. No caso, quem procurará o curso de pedagogia se não prepara os seus egressos para a docência?

O curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.15)

Assim, podemos afirmar que o curso de pedagogia será totalmente direcionado ao seu campo científico, as ciências da educação. Porém, também sabemos que a pedagogia se configura de forma complexa, visto que “sua dimensão privilegiada é a prática educativa” (FRANCO, 2008, p. 79), que contempla comportamentos humanos dentro de um contexto social, dentro de um grupo da sociedade, de forma histórica, mas sempre renovada.

A pedagogia, por ser o curso que estuda, ou, pelo menos, deveria estudar, o campo educacional em sua amplitude, possui um desafio muito grande: transformar sua graduação em uma formação inicial que possa dar conta desse fenômeno. Podemos afirmar que nenhum curso de graduação que prepara seus alunos para a formação docente fornece o suporte necessário para o enfrentamento da complexidade educacional que a sociedade atual enfrenta, e os professores precisam ter esse entendimento para saber e buscar uma formação permanente e continuada.

3.2.3 Formação continuada do pedagogo: uma necessidade

Sabendo que a formação inicial não tem condições de proporcionar todo o conhecimento necessário para a prática educacional, analisando minha experiência como professora e constatando que existe um consenso entre pesquisadores sobre a importância da formação continuada, afirmamos que é uma necessidade dos profissionais da educação. Encontramos em todos os momentos vivenciados na prática educacional conflitos e dúvidas referentes a diversas situações diárias. Não nos referimos somente a conteúdos básicos ensinados, mas a formas de saber identificar problemas de aprendizagem, de conduzir o processo de ensino, de trabalhar com a diversidade encontrada, de entender o contexto em que estamos (escolas e alunos) inseridos. Todavia, não é somente isso, porque a formação continuada proporciona a continuidade da formação inicial.

Constatamos que a formação inicial não é suficiente para a prática docente; pode proporcionar os conhecimentos iniciais da docência, mas de forma muito simplificada, e uma das razões para isso é que somente ao final do curso nos encontrarmos com as salas de aula, em estágios que não mostram o real contexto da educação. No momento do estágio, somos simplesmente “seres estranhos”, que permanecem na escola por pouco tempo e não enfrentam todas as dificuldades que a instituição apresenta.

Sentir-se deslocado em uma escola no momento em que se realiza um estágio decorre do fato de ser apresentado a ela apenas ao final dos estudos teóricos. O curso de pedagogia proporciona nos primeiros anos a formação teórica, só depois direciona o aluno a uma escola, na tentativa de que relacione o que já aprendeu com o que ali está vivenciando. Pensamos que “o caminho deve ser outro” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.51), porque,

desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.15)

Não é essa, entretanto, a realidade que encontramos nos cursos de graduação em pedagogia. A prática apenas é vivenciada ao final do curso, o que dificulta o relacionamento teoria/prática, sendo uma das grandes lacunas que o curso apresenta. Nesse sentido, a Anfope entende que a prática não pode ser compreendida apenas como uma disciplina de estágio, mas, sim, deve perpassar todo o tempo de estudo do profissional formado.

Os professores que trabalham disciplinas nos cursos de formação em pedagogia devem possuir o conhecimento de que a prática deve ser relacionada com a teoria durante todo o processo. É fundamental entender essa relação para o desenvolvimento dos professores após a entrada no mundo do trabalho. No momento em que iniciam o processo propriamente dito, de trabalho como docente, os professores possuem muitas dúvidas, o que se deve à falta de relação entre a teoria estudada no curso de graduação e a prática encontrada nas escolas. É fundamental, portanto, que os cursos entendam esse desafio, e as DCNs também apontam para esse mesmo caminho, ou seja, a prática perpassando todo o curso.

A formação continuada deve ser o caminho percorrido por todos os professores após sua formação inicial. Diversas alternativas estão sendo propostas aos profissionais da educação, como a educação a distância, mas é necessário que seja entendida e realizada pelos professores. Atualmente a formação a distância está inserida no mundo acadêmico para a formação inicial também. Contudo, entendemos ser difícil a construção de todo o conhecimento inicial necessário por cursos a distância, visto que os alunos em nível inicial

não possuem a consciência necessária para realizar um estudo sistemático e constante, que é necessário ao realizar uma graduação nessa modalidade.

Hoje, a formação em nível de graduação tornou-se muito fácil e competitiva, um grande mercado de disputa econômica. Em meio a esse contexto e pela necessidade de titulação para enfrentar a competição no mundo do trabalho, as pessoas optam pela formação a distância, por ser mais rápida, de fácil acesso e pelo fato de destinar pouco tempo de sua vida diária ao curso. Assim, as graduações, em especial a de pedagogia, vão se tornando banalizadas, pois titulação todos possuem, mas conhecimento poucos construíram.

Nessas circunstâncias, pensamos que a educação a distância seria um ótimo meio de formação continuada. Para os profissionais que procuram outras graduações, ou até mesmo pós-graduações, na forma de ensino a distância já possuindo uma formação inicial e a compreensão da importância do estudo sistemático, essa formação é válida e de grande significado para o aperfeiçoamento profissional.

Para os professores compreenderem a importância da formação continuada e da reflexão necessária sobre a sua prática é necessário um longo caminho. Sobre isso Perrenoud afirma:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do mercado (2002, p. 13)

Com a experiência que vamos adquirindo como professores, tornam-se mais efetivas as reflexões. No momento em que refletimos sobre a nossa prática docente é fundamental construir novos conhecimentos para os diversos desafios que enfrentamos diariamente nas salas de aula, e esse conhecimento é encontrado na formação continuada.

A formação continuada é um tema relevante para os professores e vem sendo discutida com muita ênfase por políticos, universidades, pesquisadores, entre outros profissionais. O que ocorre é que, na angústia de solucionar o problema da falta de conhecimento dos professores, a formação continuada oferecida não ocorre com um minucioso planejamento, para sanar as questões diárias dos professores. As problemáticas discutidas em encontros

muitas vezes não fazem parte da rotina desses professores, conduzindo a que não haja o interesse por essa formação.

Perguntamos: Os professores, principais agentes desse conhecimento, sabem que a formação continuada é um direito adquirido por lei e um dever deles como educadores? A LDB 6364/96 já traz em seu artigo 67, inciso II, que os professores possuem a garantia de “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB). E as DCNs do curso de pedagogia refletem sobre o tema ao orientarem que a formação do pedagogo terá seu início no curso de graduação e sua continuidade nos cursos de formação continuada. Além disso, a Anfope, associação que defende, estuda e analisa os direitos dos professores, mantém posição quanto à importância da formação continuada.

A formação do professor tem seu início junto com a sua formação como ser humano. O professor carrega consigo todo um conhecimento que foi adquirido antes de sua formação inicial para a docência. Esse conhecimento, às vezes advindo do senso comum, às vezes por identificação com modelos de educação tidos nas escolas do ensino fundamental e médio, deve ser analisado antes da formação inicial ou durante esta. Muitos paradigmas são carregados pelos professores, porém não são objeto de reflexão. Algumas vezes, as atitudes dos professores remetem aos fatos que ocorreram durante seus primeiros anos de estudo.

Difícilmente, entretanto, ocorre essa análise na formação inicial, que é necessária em algum momento da vida profissional do professor, como na formação continuada. Grupos de estudos podem ser construídos para refletir sobre toda a formação desses profissionais para se poderem encontrar as principais problemáticas enfrentadas e, posteriormente, estudá-las. Concordamos com a Anfope ao preconizar que o processo de educação é contínuo e inacabado, visto que sempre estamos em construção de saberes e conhecimentos; por consequência, a reflexão sobre esses saberes é fundamental. A escola possui um papel fundamental nesse processo de formação continuada, conforme Silva:

[...] a formação continuada de professores implica a busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia (2010, p. 10)

É importante destacar que a formação continuada implica a busca diária de conhecimentos. É necessária toda uma organização das escolas, uma reflexão sobre os temas abordados, o interesse do estudo pelos professores, a troca de conhecimentos no momento de socialização, entre diversos outros fatores. Olhando pelo prisma da escola, não é fácil concretizar a formação continuada. É necessário, primeiro, que os professores a entendam como um elemento da docência; depois, é preciso toda uma organização da escola no tempo, além de identificar os principais desafios a serem enfrentados. Outro elemento é o apoio financeiro e legal que deve ser fornecido por políticas públicas.

No momento em que a formação continuada é implantada, a escola tem o dever de acompanhar os docentes na construção de conhecimentos, sempre no intuito de complementar, mudar ou, ainda, melhorar a formação. Entendo que a formação continuada deve ser pensada e organizada em três partes: os professores que participarão, os conteúdos abordados e os profissionais que vão acompanhar esse processo.

Sobre os professores que participarão da formação, é necessária uma conscientização sobre a importância da reflexão de sua prática docente, tendo consciência de que a formação inicial dificilmente fornecerá a construção de todo o conhecimento necessário. Por isso, há a necessidade de continuar a formação, de organizar o tempo de estudo e de se dedicar em busca de aperfeiçoamento. Outro fator relevante é o entendimento de que a sociedade se encontra em constante transformação e o saber vai sendo alterado conforme a sociedade evolui. Por isso, o professor, por possuir a responsabilidade de veicular o conhecimento, precisa de constante aperfeiçoamento dos seus saberes.

Sobre os conteúdos abordados, é necessário um estudo sistemático de professores e direção escolar, apontando as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula para poder determinar temas de estudos. Além disso, é preciso diferenciar se as dificuldades estão nos conhecimentos específicos ou no relacionamento entre alunos e professores. Também é necessário pesquisar e entender o contexto em que a escola está inserida, observando se os pais podem colaborar ou não com o crescimento intelectual de seus filhos.

Após toda essa organização interna, é preciso saber selecionar o profissional que discutirá com os professores os conteúdos necessários para a concretização da formação continuada. Um bom profissional deve saber qual é o seu papel perante o grupo de professores e conhecer a realidade em que estão inseridos. Segundo Perrenoud, o profissional que trabalha com os professores precisa levar em consideração os seguintes desafios:

1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
 2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
 3. Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
 4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
 5. Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
 6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
 7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
 8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.
 9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
 10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.
- (2002, p. 170-171)

Percebemos que não é tarefa fácil trabalhar com a formação continuada. O professor que desenvolve esse processo precisa enfrentar diversos desafios, muitas vezes de difícil teorização e prática na formação de professores. É um trabalho complexo, que envolve desde conhecer a realidade da escola, dos professores, até fazer um trabalho de conscientização, não de terapia, combatendo as resistências, entre outros elementos. A questão da formação de formadores de professores é uma temática muito ampla, sobre a qual não cabem maiores discussões nesse momento.

Cabe destacar que a formação continuada é um direito do professor, um dever da escola, e está amparada legalmente na LDB 9394/96, apoiada e refletida nas DCNs do curso de pedagogia e analisada pela Anfope. Nesse momento pode ser afirmado que é uma necessidade e deve ser uma prioridade das escolas.

3.2.4 Mundo do trabalho: um desafio para o pedagogo

Um dos grandes desafios para o pedagogo é o mundo do trabalho. Constatamos que um dos fatores é que a identidade do pedagogo ainda não está definida; outro é fato da extinção das habilitações, com o que se abrem diversas possibilidades de atuação, e, ainda, a falta de conhecimento sistemático e aprofundado dos saberes necessários para a docência, o que dificilmente um curso de formação para professores consegue alcançar de forma satisfatória. Nesse sentido, é necessária a busca pela formação continuada de forma constante pelos professores.

Atualmente, com a reformulação do curso de pedagogia para atender às DCNs, as habilitações foram extintas e esse profissional pode atuar em diversas áreas, como professor de séries iniciais, professor de educação infantil, professor de educação de jovens e adultos, professor de matérias pedagógicas de nível médio, gestor escolar, direção escolar, coordenação escolar, supervisão escolar, entre outras funções.

Sabemos que, na realidade, tais funções muitas vezes, não são exercidas pelos profissionais que tiveram sua formação inicial na área, como no nosso caso, após exercer a função de supervisora educacional, porém com formação inicial em anos iniciais. Isso não é um impedimento para exercer a função, mas, sim, um grande desafio, e o profissional precisa entender isso, não apenas exercendo a função sem procurar o conhecimento necessário para ela.

O mundo do trabalho para os pedagogos está cada vez mais complexo. Ao pedagogo é atribuída a função de professor, porém é esquecido o conhecimento da ciência da educação construído durante sua formação inicial. É importante frisar que o mundo do trabalho para o professor deve ser valorizado e reavaliado, o que é de responsabilidade, sobretudo, das políticas públicas.

A Anfope defende que, para existir uma educação de qualidade, são necessários um trabalho em conjunto das instituições que formam os professores, a formação continuada, que é de responsabilidade das instituições contratantes, e a valorização dos professores.

O que os professores encontram atualmente na prática de sua atividade são condições difíceis de contornar, como falta de estrutura, falta de material, falta de responsabilidade da família, falta de interesse de alunos e sua própria dificuldade em lidar com todas essas questões, por falta de conhecimento e discernimento sobre seu papel nesse contexto. Além disso, a remuneração dos professores não lhes garante condições de vida satisfatórias, obrigando-os a buscamos em outras atividades. Dessa forma, cada vez a busca pelo conhecimento necessário para os professores torna-se cada vez mais difícil de ser concretizada.

O pedagogo encontra um grande desafio na busca pelo seu lugar no mundo do trabalho. Para isso, é fundamental que os cursos de pedagogia consigam dar conta de diversos elementos de formação, fornecendo uma formação inicial consistente, de qualidade e que contemple o conhecimento e a direção para esses profissionais. Segundo a revista *Nova Escola* de outubro de 2008,

o professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona. Aparentemente óbvios, esses preceitos infelizmente não se confirmam no dia-a-dia, e a maior causa disso é a formação inicial. O curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. O resultado é a péssima qualidade de educação no país. (p. 50)

Por essa razão, os pedagogos não possuem um lugar definido no mundo do trabalho nem uma valorização pelo seu desempenho. Na nossa percepção, o problema já se encontra no início da formação do pedagogo, quando é necessário que os cursos de pedagogia formem um profissional capaz de atuar de forma competente e com qualidade. Para isso, devem definir a identidade do pedagogo, sobre a qual, como vimos, ainda existem muitas questões a serem pesquisadas.

Um curso que tem como missão formar profissionais tão diversos como professores de diferentes segmentos, além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores, não tem como prioridade no currículo o “que” e o “como” ensinar determinadas faixas etárias (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, p. 50).

Essa realidade dificulta no momento de atuar, pois os pedagogos não sabem para que foram formados. Outra grande lacuna é a compreensão pelos professores de que sua formação não termina na graduação, mas é necessária uma formação contínua durante toda a sua prática docente. Os professores devem ser sujeitos reflexivos sobre a prática docente que exercem, e a formação continuada deve proporcionar um conhecimento sobre os problemas enfrentados por esses profissionais.

Após a formação inicial e a formação continuada são necessárias, ainda, políticas de valorização dos profissionais da educação. É necessário reavaliar a grande importância do professor na transformação da sociedade e na construção de seres humanos capazes de agir na transformação social. Essa ligação entre formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais da educação é um “tripé” defendido pela Anfope, com o qual concordamos, em diversos momentos destacado pelas DCNs do curso de pedagogia. Uma das formas de dar conta da valorização dos professores são as políticas públicas, e o Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 (PNE) traz uma valiosa contribuição nesse sentido.

A IX diretriz do 2º art. do PNE refere-se à valorização dos profissionais da educação. Uma de suas metas é elevar o número de professores com especialização e mestrado para os próximos dez anos. Também é proposto que todos os professores possuam graduação em grau superior e na área em que atuam, além de se enfatizar a valorização da carreira dos professores e o reconhecimento através de estratégias para a seleção de equipes diretivas. Dessa forma, percebemos que a valorização dos professores para o mundo do trabalho tomará um novo caminho, desde que essas questões sejam cumpridas e assumidas pelas pessoas responsáveis por esse processo. Fica o desafio de continuar estudando, analisando e refletindo na busca de maiores conhecimentos para encontrar caminhos e soluções para a complexibilidade da docência e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos o percurso desta pesquisa em três momentos: iniciamos com o resgate nos documentos finais dos encontros nacionais da Anfope com três categorias norteadoras desta dissertação: Formação Docente, Elementos do Curso de Pedagogia e a Base Comum Nacional; num segundo momento, partimos para uma análise das DCNs do curso de graduação em pedagogia, licenciatura, quando realizamos um comparativo entre os indicativos das DCNs e os elementos da proposta realizada pela Anfope para a criação das mesmas; por fim, num terceiro momento buscamos identificar em autores e pesquisadores elementos sobre a formação inicial em pedagogia e a importância da formação continuada para o mundo do trabalho.

Esta pesquisa teve como tema principal a formação de professores, enfatizada tanto na formação inicial como na formação continuada e nas condições de trabalho que os professores atualmente enfrentam. Para se amparar num suporte teórico consistente foi realizada uma busca incansável e rigorosa em todos os documentos finais dos encontros nacionais da Anfope, associação escolhida pela sua caminhada histórica de trinta anos de estudos sobre o tema. A Anfope proporcionou a orientação e o norte teórico de toda a pesquisa sobre formação de professores.

Podemos destacar que a pesquisa realizada na Anfope sobre formação docente é de fundamental importância para os professores, pois possui os estudos e as discussões mais recentes. Percebemos que, de forma geral, todo esse material fornecido pela associação ajuda a pensar, repensar e recriar a compreensão da docência. Também constatamos, até mesmo pela própria experiência como egressa do curso de pedagogia, que os encontros da associação e os documentos escritos posteriormente não são discutidos e analisados pelos estudantes de graduação. É necessário repensar uma forma de os alunos de licenciaturas participarem, se não de forma ativa, pelo menos, como ouvintes desses encontros. Os documentos podem se tornar textos de estudos e apoio para os professores do curso de pedagogia, pois fornecem várias orientações para os alunos.

Os documentos da Anfope não deveriam ser conhecidos e estudados somente por especialistas ou pesquisadores, mas deveriam fazer parte do cotidiano de estudos acadêmicos. Se isso não acontece é porque os próprios formadores não assumem a condição de pesquisadores da própria docência. A participação em eventos acontece de forma artificial, não de forma completa, participativa e reflexiva. Esta pesquisa proporcionou a compreensão

sobre a amplitude e a importância do estudo sistematizado de associações, movimentos e entidades que buscam refletir sobre a docência, permitindo comparar nossas práticas e conhecimentos com as principais teorias que analisam a educação.

Sobre as DCNs, instituídas recentemente, constatamos que proporcionaram uma grande movimentação nos cursos de pedagogia para a sua reestruturação. A identidade do profissional pedagogo, que vem sendo discutida há anos, porém sem uma definição e com linhas de pensamentos diferentes, voltou a ser questionada. Encontramos um contexto no qual as habilitações foram extintas por serem entendidas como fragmentadoras do curso de pedagogia, porém o profissional graduado nessa licenciatura ainda poderá atuar em diversas áreas. Fica a dúvida sobre se a fragmentação do curso se atenuou com essas novas diretrizes e se esse profissional receberá uma formação consistente para ingressar no mundo do trabalho.

Sabendo que a docência é complexa e que um curso de graduação não poderá dar conta de todos os elementos que a profissão exige, a formação continuada deve ser um ponto fundamental para os professores, devendo ocorrer de forma sistemática e constante e ser de interesse das instituições contratantes (escolas) e dos próprios profissionais da educação. Sabemos que, mesmo sendo oferecida, existem elementos que devem ser analisados, como os temas discutidos pela formação continuada, os quais devem fazer parte do contexto enfrentado pelos professores, que, por sua vez, precisam se dedicar a essa formação. “A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p.12).

Sobre a identidade do pedagogo ficou uma grande lacuna, pois não podemos definir de forma sistemática a real função desse egresso. Concordamos tanto com a Anfope como com as DCNs que a docência deve perpassar todo o conhecimento do pedagogo, mas não conseguimos identificar onde se posicionam a ciência da educação e a licenciatura. Logo, torna-se difícil definir um profissional com formação em pedagogia e os saberes imprescindíveis para a sua atuação. O profissional denominado “pedagogo” pode atuar como professor em educação infantil, séries iniciais, educação de jovens e adultos, matérias pedagógicas de nível médio, educação especial, gestão escolar, entre tantos outros. Dessa forma, constatamos que, após as DCNs, a identidade do pedagogo, que já não possuía um consenso entre pesquisadores, deve ser repensada a partir desse novo curso sem habilitações.

Além disso, é importante destacar que diversos desafios permanecem após o término desta dissertação, pois ainda existe a necessidade de indicar caminhos mais precisos para os professores que estão terminando a formação inicial, como: O que é fundamental saber para

se tornar docente? Quais os principais desafios encontrados no mundo escolar? São questões complexas, como a docência, mas que para um novo profissional seriam uma grande conquista. O grande desafio proposto para os egressos do curso de pedagogia é a compreensão da importância da educação continuada. Todos os professores precisam localizar suas principais inquietações e investir no conhecimento para poder apresentar uma prática docente mais qualificada.

Constatamos nessa pesquisa que somente a formação inicial não vai fornecer todo o suporte prático e teórico necessário para a profissão professor. E se terminássemos esta dissertação com apenas essa certeza, muitas angústias que resultaram nessa pesquisa iriam se aquietar. Sabemos que, além da formação inicial, são necessários uma ampla formação continuada e um conhecimento que muitas vezes não depende de um curso de graduação, mas da própria busca feita pelo professor.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Estatuto*. Belo Horizonte, 1990.

_____. *Documento Final*. VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

_____. *Documento Final*. VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.

_____. *Documento Final*. VII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996

_____. *Documento Final*. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.

_____. *Documento Final*. X Encontro Nacional. Brasília, 2000.

_____. *Documento Final*. XI Encontro Nacional: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Florianópolis, 2002.

_____. *Documento Final*. XII Encontro Nacional: Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília, 2004.

_____. *Documento Final*. XIV Encontro Nacional: A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, dezembro de 2005.

_____. *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2002, que trata das Diretrizes Curricul Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, fevereiro, 2006.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Diário oficial da unia, seção1. Brasília,DF, maio, 2006.

_____. *Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei no 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento*. Relatora: Maria Beatriz Luce. Brasília,DF, junho, 2006.

_____. *Consulta sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP no 5/2005 e no 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP no 1/2006*. Relator: Antonio Carlos Caruso Ronca. Brasília,DF, abril, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CBE. III Conferência Brasileira de Educação. Niterói, outubro de 1984.

CONARCFE. *Documento Final*. IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1989.

_____. *Documento Final*. V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1990.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. *O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo*. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/GT08-6416--Int.pdf. Acesso: 2 jan. 2011.

GONZAGA, Marta Leardini. *O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente: um caminho de encantos e desencantos*. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. e. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCO, Rosane Rigo De. *Curso de Pedagogia: conquistas e desafios*. Passo Fundo: UPF, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. n° 216. Efeito Dominó. Outubro, 2008.

REVISTA PESQUISAEDUCA v.1, n° 2, Santos: PPGE/Unisantos, p. 151-156, jul. / dez. 2009. Disponível em: anfope.spaceblog.com.br/r36502/Boletins. Acesso: 10 nov. 10.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. e. São Paulo: Cortez, 2006.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005

RAYS, Osvaldo Alonso (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Palloti, 2002.

_____. *Trabalho pedagógico: hipóteses da ação didática*. Santa Maria: Palloti, 2002.

_____. *O poema pedagógico makarenkiano: princípios político-pedagógicos*. Santa Maria: Palloti, 2003.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: saberes em construção*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Margarida M; DE SORDI, Mara L. *Organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 10 dez. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Gestine Cássia. *Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico*. Passo Fundo: UPF, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1994.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice-Reitoria de Graduação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação e bases da educação nacional e textos legais complementares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- F681f Fontanella, Silvane
A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas
DCNS e na pedagogia / Silvane Fontanella. – 2011.
113 f. ; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2011.
1. Educação e estado. 2. Professores - formação. 3. Política
e educação. 4. Curso de Pedagogia. I. Fávero, Altair Alberto,
orientador. II. Título.
- CDU :37.014
-

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569