

ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS

**ESPECIALISTAS, PROFESSORES E PEDAGOGOS:
AFINAL, QUE PROFISSIONAL É FORMADO NA
PEDAGOGIA?**

**PUC- Campinas
2007**

ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS

**ESPECIALISTAS, PROFESSORES E PEDAGOGOS:
AFINAL, QUE PROFISSIONAL É FORMADO NA
PEDAGOGIA?**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

**PUC- Campinas
2007**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz.

Título: “ESPECIALISTAS, PROFESSORES E PEDAGOGOS: AFINAL, QUE PROFISSIONAL É FORMADO NA PEDAGOGIA?”.

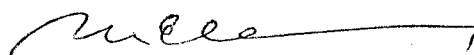
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 12/02/2007.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho



Profa. Dra. Maria Rosa Cavalheiro Marafon



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Á Márcia Spaolozzi (in memorian)

Á Rômulo Rodrigues Jarcem Junior (in memorian)

“Eu sei que vou sofrer, a eterna desventura de viver a espera de viver (novamente) ao lado teu, por toda minha vida...”.

Mãe e amiga carinhosa, padrinho e amigo carinhoso, os quais sempre exaltaram meu potencial intelectual.

AGRADECIMENTOS

Que a lembrança de teus nomes seja capaz de demonstrar meus sinceros e profundos agradecimentos pela possibilidade de tornar, de diversas maneiras, possível a realização desta dissertação.

Minha orientadora, Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Meus ilustres respondentes, Professores Doutores Maria Rosa Marafon, Helena de Freitas, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, e Lea Anastasiou.

Meus professores do Mestrado, Dulce, Vera, Kátia, Jairo, Beth e Balzan.

Às secretárias Regina, Kelly e Alessandra.

Aos bibliotecários Cidinha, Tuca e Sérgio, responsáveis pelos meus encontros com cada bibliografia.

Aos meus professores do Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que colaboram com a expansão de meus saberes.

Aos meus amigos do mestrado, e em especial Adriana, Oscar, Regina, Sérgio, Antônio Carlos e Warlen que me ensinaram a conviver com as diferenças.

Aos meus amigos de longuíssima data, Camille, Gustavo, Victor Hugo, Marcos e David que me acompanham desde a minha mais tenra idade, em especial, meu companheiro Gabriel.

Aos meus pais, todos, Olney Queiroz Assis, Márcia Aparecida de Freitas, Luis Valter Tristão e Márcia Spaolonzi (in memoriam), que me deram não apenas suporte financeiro, como também emocional.

Aos meus irmãos queridos, Giulia Soledad Spaolonzi Tristão, Luis Antônio Spaolonzi Tristão, Victor Emmanuel de Freitas Assis e Luiz Henrique de Freitas Assis.

Aos meus amigos Graziela, Maria Lívia, Alessandra, Nunes, André Werner e Rafael (Gordo), que me ensinaram a ver as outras possibilidades do mundo.

Aos meus mais novos amigos do curso de Direito, Michele, Renato, Luiz, Tiago e Bruno que constroem comigo uma nova perspectiva de vida.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a conclusão do trabalho.

Ao final em nós moram muitos deuses, cada um deles à espera de que lhe concedamos o tempo de nossas vidas. Sem calendários amarrados, sem ponteiros cravados. Apenas o tempo de um pouco do nosso olhar, daquela atenção que descobre caminhos, produz brilho nos olhos e faz a vida.

Regina (de) Brito

Sobre livros, sobre o tempo, sobre a vida. In: À margem das horas.

RESUMO

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?** Texto de defesa de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007, 219 p. Orientador: Profa.Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente texto, inserido na linha de pesquisa “Universidade, docência e formação de professores”, tem como objetivo principal reconhecer o papel do curso de Pedagogia no Brasil, que profissional forma e qual a sua identidade, considerando os segmentos formativos pouco articulados de profissionais da gestão educacional e professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Realizando co-relações através de resgate histórico-legislativo e estudo de dados obtidos através de aplicação de questionário em teóricos conhecidos na área. Os resultados obtidos colaboram com a construção de um perfil identitário próprio do pedagogo, profissional com rol de saberes que envolvem conhecimentos de gestão, organização e funcionamento escolar, assim como de ações formativas desenvolvidas em sala de aula, os quais puderam ser contrapostos com o perfil de profissional apresentado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, através das diretrizes do curso, publicadas no início de 2006.

Palavras-chave: Pedagogia, Identidade, Formação.

ABSTRACT

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Specialists, professors and educators: after all, which professional do Education graduate?** PUC-Campinas, 2007, 218 p. Mentor: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. Phd.

The present paper, insert in the line of research “University, teaching and professor’s formation”, aims in recognizing the role of educational background of educators in Brazil, what kind of professional it graduates and what is his identity, considering the low articulated formative segments of educational management and the ones in charge of the first and second cycles of Elementary school. There are, also, correlations through a legislative-historical recall and data study obtained through inquiries over well-known theoreticians. The gotten results collaborate with the construction of a singular education professional identity profile, a professional with knowledge that involves management, organization, and school functioning, as well as formative actions developed in classroom, which could have been counter-posted with the education professional profile presented by the CNE – Conselho Nacional de Educação (National Education Council), through course’s drivers, issued by the year of 2006.

Keywords: Education, Identity, Formation.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I	
Formação de Pedagogos: um resgate histórico-legislativo	13
1.1 Primeiros Passos.....	13
1.2 Momento de consolidação?.....	40
Capítulo II	
LDBEN 9394/06: A realidade mais próxima de nós	71
2.1 Reconhecendo a Lei.....	71
2.2 Tecendo relações: nossas necessidades.....	91
Capítulo III	
Velhos Olhares, novas perspectivas	116
3.1 O caminho se faz ao caminhar: opções metodológicas	116
3.2 A categoria profissional fala de si mesma.....	126
3.3 Identidade? Qual?.....	160
Capítulo IV	
O Curso de Pedagogia hoje	167
4.1 As Diretrizes do Curso de Pedagogia: uma reflexão.....	167
4.2 O que tínhamos, o que deveríamos ter e o que temos.....	175
Considerações Finais	179
Referências	183
Anexos	192

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa é resultado de inquietação particular com relevância coletiva, pois, ainda que a idealização de seu desenvolvimento tenha se dado pelas ações de apenas uma pessoa, ou ainda, um grupo de pessoas, a problemática observada atinge a sociedade em geral. Logo, diz respeito à mesma. Aí trava-se um compromisso de persistência, lealdade e seriedade entre pesquisador (es) e comunidade social, seja ela de nível macro ou micro, já que espera-se retorno de alguma natureza, positivo ou negativo – e respeito com os pares e os participantes, diretos e indiretos.

Assim também se iniciou esta pesquisa, inquietação particular da pesquisadora, mas com dimensões que atingem diretamente toda a categoria de profissionais pedagogos e/ou docentes e indiretamente a sociedade, que espera, por retorno constante do segmento social “Educação”.

O problema veio da percepção de diversidade que envolve a formação do professor, dissociada da formação do especialista e do gestor educacional, o que promove extenso leque de discussão, ora orientada por questões legislativas, ora por práticas universitárias e vivências particulares, resumindo-se numa aparentemente simples indagação: Se existem e quais seriam as conseqüências em dicotomizar a formação do pedagogo entre especialistas/administradores e professores de séries iniciais?

Com essa indagação três objetivos essenciais se pretende atingir: buscar se há a divisão e a forma que a mesma ocorre; reconhecer a opinião de teóricos estudiosos da área; por fim, delimitar a identidade do pedagogo diante desta dicotomia, e contribuir para a continuidade de pesquisa sobre o assunto debatido.

Como é possível notar, recorrer apenas às fontes que até então foram utilizadas – bibliográficas, históricas, legislações...-, em nada inovaria o rumo que se pretende dar à discussão apresentada. Por conta disso fez-se a escolha de recorrer ao posicionamento de teóricos estudiosos da área problematizada, procurando consenso dentro da categoria que pudesse colaborar com a reorganização da mesma.

Cinco professores doutores autores foram escolhidos para que lhes fossem encaminhadas as questões, via e-mail. O questionário esteve composto por cinco questões, quatro comuns, isto é, enviadas a todos eles; e uma específica, voltada para algum posicionamento particular que o teórico tenha apresentado em trabalho voltado para o tema com o qual se está trabalhando.

A organização do texto da dissertação conta com quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo realizar resgate histórico-legislativo, observando, principalmente as ações realizadas no Brasil com relação à formação de professores, atendo-se mais à região sudeste, desde a colonização do país até o período anterior à promulgação da LDBEN 9394/96.

O segundo capítulo problematiza a nova LDBEN 9394/96 e realiza algumas reflexões sobre o momento atual da formação da categoria profissional em questão.

Já o terceiro capítulo apresenta os dados empíricos, debatendo-os e relacionando-os com as questões apresentadas nos capítulos anteriores, e aprofunda a discussão sobre a proposta metodológica utilizada na realização da pesquisa, assim como o caminho percorrido em sua elaboração.

O quarto capítulo concentra todas as reflexões feitas nos capítulos anteriores, procurando relacioná-las diretamente com as Diretrizes do Curso de Pedagogia, atendo-se para um estudo da letra da lei e de sua lógica. A pretensão é obter no final, um quadro detalhado da situação atual da formação e suas conseqüências, preparando o terreno para novas contribuições sobre o assunto.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS:

UM RESGATE HISTÓRICO-LEGISLATIVO

Quando se trata de física ou de química, a história destas ciências no passado, não é mais do que um assunto de erudição e de curiosidade...Na ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária à preparação para a própria ciência. (BUISSON apud NÓVOA apud CAMBI, 1999:11).

1.1 Primeiros Passos:

Se neste trabalho vamos procurar compreender qual deve ser, de fato, a real identidade do Pedagogo e, portanto, qual o viés de sua formação, nada mais justo do que recorrermos às suas raízes históricas e epistemológicas:

A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva. (NÓVOA apud CAMBI, 1999:13)

A palavra “pedagogia” tem origem grega, derivada de “*paidagogía*”, influenciando o surgimento da palavra “pedagogo” em sua forma grega “*paidagogos*”, ambas flexões do acúmulo de duas outras palavras gregas, “*paidós*” (criança) e “*agodé*” (condução). Mas está claro que a Pedagogia abrange, atualmente, um espaço muito maior do que apenas a condução do infante, nosso atual desafio é identificar suas fronteiras e procurar delinear a função de seu profissional dentro de uma ciência, a Ciência Educação.

Para dar continuidade à discussão acerca dos fatores históricos que influenciaram e influenciam a atividade profissional do pedagogo, é necessário deixar claro que há a convicção da existência de uma Ciência da Educação que é a Pedagogia, constituída por saberes autônomos e específicos; uma transformação ocorrida na segunda metade do século XX, portanto, recente, que colaborou para a expansão do conhecimento na área, compreendendo a amplitude e o pluralismo educacional. (CAMBI, 1999):

Este (saber), porém, é agora *um* setor (e só um) – ainda que fundamental, talvez o mais fundamental – do saber pedagógico e não pode competir ou invadir o terreno das ciências da educação: tem um âmbito *próprio*, métodos *próprios* e objetivos *próprios*. Assim, a pedagogia está hoje transcrita em grande parte nas ciências da educação e só partindo delas é que se pode enfrentar a problemática educativa...(pg. 596).

Diante disto é possível notar que a busca pela identidade do pedagogo é um dos importantes vieses da problemática educativa pois trata-se de conhecer aquilo que é responsável pelo próprio conhecimento da área, sua construção e reflexão constantes. Aplicar em si seus próprios saberes com o objetivo de identificar-se no meio deles é tarefa desafiadora e complexa:

O que muda – e profundamente – é a imagem do saber pedagógico: este vem se configurando, como foi dito, como um saber *hipercomplexo*, constituído de muitos elementos, a ser submetido a uma coordenação reflexiva e capaz de desenvolver também uma radical auto-reflexão, que controle seus estatutos e finalidades. A hipercomplexidade é dada pelo pluralismo dos setores que o compõem, pelo dinamismo de suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre aquele discurso plural e dinâmico. (CAMBI,1999:598).

Identificando que o profissional direto da Ciência Educação é o pedagogo, teremos que considerar, sempre, sua responsabilidade diante do conjunto complexo

de saberes que a ele se apresenta. Tais saberes influenciam a existência de diversas ramificações formativas. A discussão aqui proposta, é sua identidade profissional, seja ela docente, não docente, ou uma combinação de ambas, mas sempre sob um olhar científico, plural e emancipador, exatamente como configura sua área de atuação: com propósito dialógico.

A figura do Pedagogo enquanto professor/tutor existe desde os tempos mais remotos, importante nas grandes civilizações antigas – romana, grega, egípcia, inca, maia, indígena, chinesa...- sempre cuidando para que houvesse um acúmulo de cultura considerável por parte dos dominantes e uma certa constância e estabilidade nas atitudes dos dominados (MANACORDA, 2004).

Sendo assim, durante muitos séculos é possível notar que o Pedagogo restringiu-se à atitude do *fazer e manter*, enquanto que *pensar* ficaria por conta de seus senhores, o que o caracterizava como escravo e dicotomizava as ações entre intelectuais e manuais – algo muito importante para um dos planos de desenvolvimento de nosso estudo.

Para falar da perspectiva histórico-legislativa da formação docente no Brasil é necessário recorrermos a acontecimentos do século XVI, pois o quadro atual não foi algo construído há apenas cinquenta anos, ou ainda resultado da última LDBEN 9394/96 que completa uma década, mas sim de ações sucessivas desde a implantação do sistema educativo brasileiro.

No Brasil, um país colonizado pela política da exploração para enriquecimento de Portugal e fortalecimento da Igreja Católica que perdia fiéis por conta do levante protestante, o sistema educativo não poderia ser de outra forma senão nos moldes jesuíticos.

Durante muito tempo o Brasil permaneceu com uma educação clériga forte, a qual atendia apenas aos filhos de nobres, objetivando manter o controle sobre a disseminação do conhecimento, o qual poderia libertar as pessoas (PONCE, 2001).

O marquês de Pombal acreditou que com as Reformas Pombalinas - as quais visavam substituir o ensino jesuítico - estaria melhorando a educação no país. Alegava que os sacerdotes haviam enriquecido com o monopólio educacional utilizando uma metodologia inútil de ensino para aqueles tempos (RIBEIRO, 2000). No entanto, esqueceu-se da dificuldade de transição de um modelo fixo de mais de 300 anos para algumas novas organizações que atendiam mais a interesses políticos – dissociação do Estado com a Igreja – do que a interesses educacionais:

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2001:36).

Desta forma percebemos que se antes a formação docente era realizada dentro de um contexto religioso, agora nem organização possuía. Mas não foram as reformas que impediram de continuarmos a ter a participação dos sacerdotes em

salas de aula, já que muitos deles foram recrutados para assumirem as aulas régias¹ devido à falta de mão de obra qualificada.

Essa falta de mão de obra fez com que Cursos Superiores fossem instalados no país, atendendo não apenas às novas propostas da Reforma, mas também às necessidades da família real e sua corte que haviam há pouco chegado ao Brasil. Estes Cursos Superiores estavam longe de serem caracterizados como Centros Universitários ou Universidades, pois possuíam características marcantes de centros de estudos superiores isolados, já que não previam a real integração dos saberes, preocupando-se com a profissionalização imediata dos estudantes. Nenhuma delas era voltada para a formação docente, predominavam o ensino jurídico, a medicina e a engenharia.

Com as Revoluções Francesa e Industrial ocorreu uma nova organização mundial, que previa o surgimento do Estado de Direito tendo como finalidade o bem comum, através da reiteração e adequação da ordem sob um poder social legítimo o qual atrairia o poder político que proporciona o controle do Estado (DALLARI, 2003). Neste ambiente, categorias de trabalho começaram a aparecer e a se firmar, de forma que a escola se tornasse cada vez mais legítima e presente, iniciando uma aventura além das mãos de entidades religiosas, as quais se incumbiram de cuidar para que o estudo não fosse difundido, por compreenderem, junto aos seus monarcas, que o saber pode libertar, o que fez com que o pedagogo, depois de escravo, ficasse restrito às escolas clérigas.

¹ Aulas criadas pelo Marquês de Pombal, oferecidas por leigos “ad hoc” no Brasil colônia, onde se ensinava latim, retórica, francês e filosofia.

É claro que o fato de a escola ter se tornado uma entidade “governamental”, que serviria ao Estado de Direito, voltada, em tese, para a população, não foi mero acidente. Naquele novo momento, era preciso abrir um pouco as portas do conhecimento para as classes trabalhadoras, e da mesma forma que se iludia estudantes com o discurso de uma “escola de todos e para todos”, a categoria profissional (pedagogos – docentes e não docentes) também era iludida:

O exercício da docência enquanto construção histórica, tem em seus primórdios relações intrínsecas com a Igreja, uma vez que, inicialmente, cabia aos religiosos (especialmente aos jesuítas) a responsabilidade pela educação. Mais tarde com a estatização do ensino, processo em que professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos, sob a tutela do Estado, os professores foram integrando-se ao funcionalismo público. Os salários eram pagos pelo Estado, o qual ditava, inclusive, as normas para o trabalho docente que, aos poucos, perdia autonomia e criava dependências dos órgãos administrativos. (PAPI, 2005:20).

Nota-se, portanto, que no período de transição entre o ensino clérigo e o ensino laico, havia uma sensação de autonomia profissional, que teve curto período de duração, devido à rápida retomada de controle por parte do Estado.

Entretanto, os princípios e valores não eram diversos daqueles pregados pela Igreja Católica:

Mesmo sob a tutela do Estado, o trabalho dos professores continuou relacionado, no imaginário social e no dos próprios professores, às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo – heranças da origem religiosa, configurando claras referências do processo inicial da profissionalização do magistério, que “[...] vieram se construindo historicamente, mas, sobretudo, construindo a figura do profissional da educação” (PAPI, 2005:21).

Embora seja consenso que a ruptura do ensino clérigo com o ensino leigo tenha ocorrido nas Reformas Pombalinas, muito se passou no Império em paralelo com as atuações dos jesuítas através de leis publicadas por Portugal.

Tais leis poderiam ser utilizadas em nosso país. Um exemplo específico é o que ocorreu no ano de 1772, com o Alvará português acerca dos exames para exercício da docência no ensino elementar que professores deveriam prestar. Eram realizados, preferencialmente, em Lisboa, mas com a possibilidade de que, nos reinos Ultramar, também o fossem, desde que atendendo a todas as exigências declaradas no documento (TANURI, 2000).

Interessante ressaltar que, apesar de em 1820 instalarem-se as primeiras escolas de mútuo², não apenas pretendendo aplicar o Método Lancaster para o ensino de primeiras letras, mas também como auxiliar do processo de aceleração da formação docente, sendo considerada como a primeira forma de preparação de professores no país, preocupada mais com questões práticas do que teóricas; apenas com a Reforma Constitucional de 1834, seriam estabelecidas as primeiras escolas normais brasileiras por iniciativas isoladas das Províncias (TANURI, 2000; MATOS, 2006):

O Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na Capital do Império e do superior em todo país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Entretanto, o Poder Central, detendo o monopólio do ensino

² Lancaster foi o criador do método de ensino mútuo, na Inglaterra no século XVIII, apresentando como vantagem a possibilidade de instruir um grande número de pessoas simultaneamente em uma sociedade com escassez de mestres, como era o caso atual do Brasil.

superior, manteve durante o regime imperial (...) uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, que procuraram conformar-se aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores. (TANURI, 2000:63).

Percebemos, então, que além de a categoria profissional não ser reconhecida como tal, deixando de ocupar seu lugar no ensino superior, haveria diferença formativa de uma província para outra, e a profissão docente estava sendo mantida sob as rédeas das necessidades dominantes e mercantis, pois seu trabalho limitava-se à sustentação de uma falsa idéia de possível alastramento educativo.

Em 1835, através da Lei nº10, na Província do Rio de Janeiro, cria-se a primeira escola normal pública do Brasil e da América Latina, obviamente sem respaldo pedagógico algum, limitando-se à formação de professores para o ensino primário, de forma a contemplar em seu currículo, muito mais questões voltadas para os conhecimentos gerais, do que específicos da área de professores do ensino primário.

Seguiu o modelo francês e teve vida curta, pois suas atividades se encerraram em 1849. Uma década foi necessária para que fosse determinada a criação de outra escola normal, fazendo com que a experiência se alastrasse por todas as províncias. Apesar de um período curto de vida, a primeira escola normal foi importante:

(...) em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil. (...) marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000:64).

Todas as províncias tiveram de uma a três experiências com a implantação de escolas normais. Seu constante fechamento ocorria devido à baixa frequência, pois não era – e continua não sendo – uma profissão financeiramente atrativa, com inúmeros problemas administrativos e estruturais, seja voltado para questões organizacionais com relação à didática ou ao currículo - já que a dificuldade em se compreender que havia a necessidade de uma formação exclusiva para o ensino das primeiras letras, era grande - (TANURI, 2000):

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para a qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos” (TANURI, 2000:65).

Sendo assim, auxiliares de professores em atuação seriam aprendizes da profissão docente, sem aprofundamento teórico e inspirado numa cultura prática do refazer, reproduzir – existente até hoje, principalmente quando se fala da categoria de professores do ensino superior que não possuem qualquer preparo docente para o exercício da profissão (ASSIS e CASTANHO, 2006) -, legitimando esta atuação através dos exames e concursos.

Como já apontado anteriormente, com relação ao surgimento do Estado de Direito e a imigração dos ideais europeus para o nosso país, o que ocorreu tardiamente em nosso continente já que a situação de desenvolvimento é diversa da do velho mundo, não apenas clamava-se por uma escola pública, e libertava-se do domínio católico, mas também “as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito” (TANURI, 2000:66), o que se fortaleceu

com o suporte legislativo proporcionado por reformas, como a de Leôncio de Carvalho (1879), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886).

Com o suporte legal e a aclamação da população pela existência de escolas normais, inúmeras modificações foram ocorrendo, como a melhora de currículos, a fixação do curso por matérias, o empenho do Estado com relação à qualidade e quantidade destes cursos e, principalmente a abertura da profissão para as mulheres.

Não é objetivo deste trabalho tratar da presença do gênero feminino na categoria docente, fortemente presente na atividade do professor responsável pelas séries iniciais, mas não podemos deixar de mencionar esta característica marcante da categoria profissional.

Desta forma, vale ressaltar que o currículo era diferenciado para as mulheres, pois se aproximava mais das tarefas domésticas, já que o papel de mãe se confundia com a docência – característica muito bem discutida por Paulo Freire (1997) – e colaborava com a escassez da mão de obra docente, nas séries iniciais, já que os homens dificilmente se aventuravam neste setor, continuando assim durante um bom tempo, nos acompanhando até hoje, por um ponto específico tratado por Romanelli:

(...) um fator importante: o baixo nível de salário do magistério, em geral, no Brasil. Para essa carreira têm sido atraídos salvo honrosas e brilhantes exceções, sobretudo dois tipos de clientela – aquele cujo ingresso é barrado em escolas de cursos mais disputados (Medicina e Engenharia, por exemplo), ou que realmente não tem condições pessoais de concorrer às carreiras técnicas e científicas, e aquele tipo que não necessita adquirir *status*, mas deseja apenas ou dar mais brilho ao *status* adquirido, ou titular-

se para um mais vantajoso casamento, como é o caso de parte da clientela feminina. (ROMANELLI, 2001:121)

Até os dias de hoje o curso de formação de professores é freqüentado em sua maioria pelo público feminino; piadas constantes acerca do “curso caça marido” continuam sendo realizadas. A história deixa marcas profundas, sejam elas positivas, ou negativas.

A Constituição da República , em 1891 previu, pela primeira vez, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados brasileiros, dando-lhes maior importância devido à influência de oligarquias latifundiárias na execução do texto da Carta Magna. Também é neste momento que, oficialmente, a Igreja Católica deixa de ser adendo do Estado, o qual passa a ser figura laica.

Dentro do novo regime presidencialista, à União cabia a manutenção do ensino superior, e aos Estados, antigas províncias e que estavam submetidos ao poder do Estado-União, perdendo, portanto, um pouco de sua autonomia, além de organizarem em sua totalidade o ensino primário, lhes cabia controlar, também, o ensino secundário, o qual era voltado, principalmente, para as escolas normais, de onde saíam as professoras do ensino primário (ROMANELLI, 2001).

Se pensarmos em coerência educacional, o fato de os Estados poderem legislar tanto sobre a formação das professoras de ensino primário e o próprio ensino primário, faz com que seja possível obter um *continuum* no sistema educativo, realizando um movimento dialógico entre o que se tinha e onde era preciso chegar,

atuando nas atividades formativas de ambos – professores e alunos -, mas reconhecer que o ensino superior ficava a cargo da União é perceber que existe uma dicotomia acirrada entre as classes sociais e um controle sobre o saber.

O quadro nos confirma, portanto, que a modificação de um sistema clérigo para um sistema leigo só visava atender às novas demandas econômicas e políticas, e isso significa, também, e principalmente, má formação profissional do docente, já que ele era o centro da atividade pedagógica e poderia instigar a população a reivindicar seus direitos; direitos os quais em sua grande maioria haviam sido suprimidos da Constituição, que fora realizada nos moldes da Carta norte-americana reconhecida por sua alusão aos direitos individuais e coletivos em larga escala para a época.

Ao longo da história é possível notar a modificação das ações no uso dos aparatos sociais, quando estes podem colaborar no âmbito do desenvolvimento da nação, principalmente quando voltado para interesses econômicos.

Um exemplo forte é o que ocorreu na Europa durante o Renascimento até o século XVIII, com o surgimento da Companhia de Jesus a educação foi utilizada para reerguer a Igreja e controlar o crescimento econômico das famílias; Já percepção de Lutero, representante do Protestantismo, pairava sobre a relação do ensino com a economia e a restrição de ambos aos burgueses abonados, e de que forma isto seria interessante para fortalecer a religião e os grupos sociais que queria atingir (PONCE, 2001).

O objetivo da época era demonstrar que o governo estava mudando – Império substituído pela República -, que os ideais e compreensão de justiça também eram outros – abolição da escravatura -.

Assim era possível armar o terreno com um objetivo econômico muito maior, pois há que se considerar a chegada dos ideais da Revolução Francesa – os declarados: igualdade, liberdade e fraternidade; e os não declarados: propriedade privada – e do avanço tecnológico com a Revolução Industrial, os quais precisavam de consumidores futuros e empregados para a manutenção do novo sistema capitalista liberal.

Recorremos, então, à justificativa de Saviani (2003), os objetivos reais estão, durante toda a história, encobertos pelos objetivos proclamados.

Desta forma, é possível notar que a má formação de professores não é mero acidente, descuido, ou falta de preparo daqueles que governam, mas sim uma maneira de manter a desordem social em favor da ordem econômica capitalista liberal.

O objetivo maior sempre foi a interferência mínima do Estado nas tomadas de decisões que envolvessem questões econômicas, o que em primeira instância, soa desconexo de questões educativas, sociais e políticas, quando na verdade, abdicar-se desta participação significa, também, perder espaço nos outros âmbitos da

sociedade, já que esta inicia seu regimento econômico liberal aqui, neste período, o qual perdura por todo o século XX com perspectiva de extender-se e aprimorar-se no século corrente (MÉSZÁROS, 2003b).

Se temos, de um lado, os Estados responsáveis pelo ensino profissionalizante na formação de professores e, por outro, a União cuidando do ensino superior, de onde viriam, então, os professores que lecionariam no curso profissionalizante de formação docente?

É claro que a União não se preocupou em organizar curricular e formalmente um curso de Pedagogia – o qual permaneceu sem diretrizes 114 anos após a regularização do ensino superior no Brasil sendo, sem dúvida, um dos cursos mais importantes para organização de um sistema educacional de qualidade -.

A formação para execução do magistério secundário ficaria a critério da Faculdade de Filosofia.

Antes que o governo se organizasse para manter e instaurar uma Faculdade voltada para as questões educacionais, a Igreja Católica, aproveitando de sua história e excelência com relação à educação e em resposta aos debates feitos no fim do século XIX, início do XX, abre, em 1901, através da Ordem dos Beneditinos, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, contando com uma área específica para a Educação, na cidade de São Paulo.

A manobra foi realizada com o intuito de reafirmar, depois de um período crítico, sua presença na área educacional e iniciando um legado que persiste até hoje de presença no Ensino Superior com as Pontifícias Universidades Católicas. (BRZEZINSKI,1996).

No período transitório de pré-república, algumas medidas foram tomadas, isoladamente, já que os Estados possuíam autonomia para traçar determinadas metas e alcançar seus objetivos, desde que estivessem de acordo com os propósitos da União; o Estado de São Paulo, por exemplo, foi o primeiro a preocupar-se com a questão da formação de professores em nível superior:

Os reformadores paulistas reconheciam, à época, a incumbência do governo de “no atual estado da sociedade dar ao povo mais do que a instrução primária” (...). Como já afirmei, a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir-a-ser. (BRZEZINSKI, 1996: 22-3).

Já discutimos, porém, que universalizar o conhecimento estava – e ainda o é – diretamente atrelado ao desenvolvimento de um plano econômico e social; reconhecer que o Estado de São Paulo, depois do domínio do café e de outras atividades agrícolas e pecuárias no Brasil, tornou-se forte econômica e politicamente, e, portanto, clamava por uma colaboração dos aparatos sociais a fim de manter sua emancipação num ritmo acelerado e lucrativo, nos ajuda a compreender melhor a citação acima.

Após a reorganização governamental de nosso país, a década de 20 trouxe consigo outras mudanças importantes que interfeririam nas organizações educacionais:

A partir da primeira Guerra Mundial o País atravessou um período de mudanças em seu modelo econômico, iniciando um processo de industrialização e conseqüentemente de urbanização. Aos poucos a sociedade brasileira passou do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial. (BRZEZINSKI, 1996:25).

Nada diferente do que já havíamos comentado sobre o que ocorria na Europa alguns séculos atrás, mas que, desta vez, chegava ao Brasil de forma a ocupar definitivamente seu espaço, dispensando possíveis interlocutores que tratariam de apresentar o sistema à sua nova casa.

Sendo a década de 20 aquela considerada como o período entre guerras, o surgimento e acirramento de atividades emancipatórias da nação não haveriam de ter melhor justificativa.

Momento em que o Estado de São Paulo apresentava maior número de população, empresas e funcionários, contando com um movimento cultural de extrema significância como a Semana de Arte Moderna, e recebendo até meados de 1925, um contingente significativo de imigrantes europeus.

O quadro apresentado era de um Estado em grande ritmo de desenvolvimento que, aos olhos da União, deveria puxar o ritmo das demais entidades federativas

através de planos de desenvolvimento compartilhados e visões educacionais compatíveis.

Diante disso, mais uma vez era necessário recorrer aos aparatos governamentais, pois atingiriam a todos, com o objetivo de organizar o terreno para o cumprimento de novas regras que nos levariam a novos objetivos de desenvolvimento nacional, entre eles, a educação:

A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério.

Nesse cenário, uma reforma educacional tornou-se evidente. Emergiu nas regiões mais populosas do País um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.(BRZEZINSK, 1996:26)

É neste momento que a educação recebe, pela primeira vez, a responsabilidade por modificar a sociedade através da conscientização de seus indivíduos, já que a escola começa a ser vista como um aparato importante não apenas para o desenvolvimento, mas para um desenvolvimento acelerado. (BRZEZINSKI, 1996).

Também é a primeira vez que a sociedade deposita no compromisso acadêmico a possibilidade de ascensão social que persistirá durante todo o século XX, porém as novas perspectivas que se apresentavam com a valorização da escola correspondiam às expectativas sociais, havia espaço para todos os profissionais, já

que era o início da emancipação de uma nova proposta econômica com novas perspectivas políticas-sociais.

Hoje, esse discurso, apesar de ainda se manter, baseado em questões de meritocracia e promoção individual, não consegue mais demonstrar seu poder em grande número, fazendo das poucas vitórias a regra geral. (BRZEZINSKI, 1996; PONCE, 2001; MANACORDA, 2004; OLIVEIRA, 2000; ENGUITA, 1989; BOURDIEU 2001).

Ambas as colocações feitas anteriormente – construção de uma sociedade desenvolvida e possibilidade de ascensão social através da educação - convergem para um mesmo ponto: professores formadores.

Imaginava-se que com um bom tutor/professor, seria possível obter cidadãos conscientes e que firmassem um objetivo de vida, diferente daquele vivenciado pela maioria da população: trabalhadores braçais imigrantes, ou possuidores de pequenos estabelecimentos comerciais; as novas propostas eram voltadas para as áreas administrativas de grandes empresas ou até mesmo do Estado, enquanto servidores públicos.

Diante deste quadro faz-se necessário questionarmos as condições e responsabilidades de um profissional da educação como este desejado pela população, e se de fato o seu papel e a sua identidade a assumir no movimento

social estariam atreladas à transformação do ser humano em favor de uma emancipação econômica social baseada em princípios capitalistas liberais.

Pensar no nível e tipo de consciência desejado, também é preciso, pois isso influenciaria diretamente no tipo de formação do professor em questão, fosse ela limitada ou não, e no trabalho que ele desenvolveria com os seus pares a respeito da organização escolar e aqueles que ela atinge.

Neste período a Associação Brasileira de Educação (ABE), se fortalecia junto à categoria de professores, não apenas por ter encabeçado inúmeros dos movimentos por eles realizados, mas também por ter recebido a tarefa de desenvolver uma proposta pedagógica educacional que visasse unidade educacional nacional, a qual serviria de base para o encaminhamento de outros projetos governamentais. (BRZEZINSKI,1996).

Em resposta a esse pedido, compreendeu-se que a forma de se obter unidade educacional seria através de um profissional em comum que pudesse lidar com as diversas questões que envolvem o processo educativo: o pedagogo.

Ainda que não houvesse clareza sobre o seu papel e se havia ou não diferença entre um pedagogo e um professor, duas medidas importantes foram traçadas: aperfeiçoamento de professores em ensino superior e um curso de preparo técnico para profissionais não docentes.

O primeiro objetivo “aperfeiçoamento de professores em nível superior” apresentou duas etapas: inicialmente aprovou-se os Decretos nº 1.750/1920 e nº 3.356/1921 versando sobre a Faculdade de Educação, mas foi em verdade o Decreto 5.846/1933 que instituía a transformação da Escola Normal da Capital em Instituto Pedagógico de São Paulo, o qual mais tarde passou a chamar-se Instituto de Educação Caetano de Campos, que permaneceu com a tarefa de formar professores em nível superior.

Ainda que fosse consenso geral concentrar a formação de professores de séries iniciais em nível secundário, a Universidade de São Paulo, também aventurou-se na organização de um curso em nível superior para formação de professores:

Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangem o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público. (BRZEZINSKI, 1996:27).

Desta forma a formação de professores se dava em dois níveis diferentes: superior e secundário; considerando, ainda, que as seções de Educação, atreladas às Faculdades de Filosofia, eram tidas como inferiores diante dos demais cursos superiores existentes no país, e este quadro vai de encontro com aquilo que se esperava da Educação Nacional: o desenvolvimento da nação:

(...) era tida como responsável pela realização do “milagre de reconstrução política e cultural, senão da nação, pelo menos no Estado de São Paulo” (FÉTIZON apud BRZEZINSKI, 1986:449).

Foi através do Decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que o Estado se manifesta sobre a formação de professores, transformando em realidade o sonho republicano ao reconhecer a existência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual possuía duas formas de ser cursada: rumo às carreiras ligadas às pesquisas (bacharelado) ou magistério (licenciatura). O famoso esquema “3+1” (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2003).

Frise-se que o reconhecimento, tardio, da existência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por parte do Estado, pode ter ocorrido devido ao período político pelo qual o país passava, com o início da Revolução Constitucionalista organizada pelo Estado de São Paulo.

A Revolução Constitucionalista deu origem à Constituição de 1934, que tinha como objetivo maior garantir um Estado Democrático que pudesse oferecer à nação liberdade, justiça e bem estar social e econômico, mas logo foi substituída pela Constituição de 1937 outorgada por Getúlio Vargas implementando o Estado Novo, resguardando-lhe poderes diante do Estado Nação já que seu conteúdo era fortemente centralizador.

Diante destes acontecimentos, nada mais compreensível do que uma pausa na organização das demais esferas sociais dependentes do fortalecimento e posicionamento do Estado.

Retomando nosso ponto de discussão, no “esquema 3+1”, era possível obter dois tipos de diploma: aqueles que optassem pelo bacharelado teriam diploma de bacharel em pedagogia; já aqueles que desejassem cursar mais um ano – não necessariamente apenas bacharéis em pedagogia, mas de qualquer outra área -, chamado de “curso de didática”, teriam um diploma de licenciados, ressaltando que, os bacharéis em pedagogia fariam apenas duas das seis disciplinas, pois as demais poderiam ser eliminadas por equivalência.

Fica claro, portanto, que o “curso de didática” era voltado para bacharéis de outras áreas que poderiam buscar a licenciatura:

O curso de Pedagogia também foi padronizado com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo. (BRZEZINSKI, 1996:44).

Vê-se que durante a história há a dificuldade em reconhecer na docência diversas categorias (professores de séries iniciais, professores de graduação, professores dos outros níveis escolares, hoje, denominados segunda fase do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico e profissionalizante), assim como um outro tipo de ação, também voltada para a docência, mas não necessariamente a sua prática, e sim, sua supervisão, organização e/ou compreensão das diversas esferas unidas pela prática docente (professor, aluno, escola, comunidade e sociedade).

Naquele momento, em específico, originava-se um profissional sem área de atuação específica, por mais que este espaço estivesse garantido, não era preciso, não era compreendido.

Silva (2003) reforça:

Em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharão ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. (p.12)

Aqui nasce a adoção do brocardo jurídico *“in eo quod plus est semper inest et minus”* - quem pode o mais, pode o menos – (VENOSA, 2005; BRZEZINSKI, 1996), já que qualquer licenciado poderia adotar salas de aula da educação básica, em específico, as séries iniciais.

Tal premissa perdurará até a organização da LDB 9394/96, com suporte da ANFOPE (ASSIS e CASTANHO, 2006), por conta da falta das diretrizes para o curso de Pedagogia que deveriam delimitar estas áreas de trabalho do profissional, o que veremos num outro momento.

Para o curso dos bacharéis restara um aglomerado de visões gerais de outras ciências:

Na ausência de conteúdo específico, o Curso de Pedagogia abrangia generalidades de ciências auxiliares, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia. Formava o bacharel em Pedagogia, técnico em Educação, que não possuía identidade definida e que, em seguida, fazia o curso de

Didática, no qual encontrava certa especificidade, tornando-se licenciado em Pedagogia. (PAPI, 2005:75).

Silva (2003), recorrendo ao texto do Decreto Lei n. 1190/39 coloca que a tarefa do bacharel:

É a que se refere ao preparo de “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (artigo 1º alínea a). Mais adiante, (...) refere-se especialmente ao bacharel em pedagogia, determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação (artigo 51, alínea c).(p.13)

E continua fazendo um comentário pertinente:

(...) a referência é muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse. (p.13)

Os professores/pedagogos – usamos como sinônimos porque ainda não havia uma conceituação diferenciada para cada um, eles se confundiam em muitas atribuições, até hoje se confundem, e nosso trabalho é reconhecer o limiar que os separa – formavam-se nos cursos pós-normais regularizados apenas em 1939, pelos possíveis motivos já apontados anteriormente.

E aqui, há 65 anos atrás, se inicia a dicotomização entre o estudioso/cientista/especialista da área de estudo em questão – Pedagogia/Educação - e o professor:

Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.(SILVA, 2003:13).

Guardemos esta informação para quando formos tratar da LDB 9394/96, pois a organização formativa do profissional pedagogo sofre, dentre outras questões sobre a formação de sua identidade, conflito relacionado com a diferenciação do trabalho intelectual e de orientação e do trabalho prático exercido em sala de aula.

O não diálogo destas vertentes que, neste momento começam a divergir, quando em verdade deveriam somar, contribui para um não entendimento entre profissionais e propostas formativas importantíssimas, pois influenciam diretamente na forma como a própria categoria se vê e se apresenta.

É na Segunda metade da década de 40, mais especificamente em 1946, com o Decreto Lei 8.530 de dois de janeiro, que haverá o acirramento da dicotomização com a nova oficialização das atividades das Escolas Normais, responsáveis por:

1. Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (ROMANELLI, 2001:164).

Ainda que de forma rudimentar, nota-se entre os itens 1 e 2 acima descritos, a existência de duas vertentes dentro da área educacional: o profissional responsável pelo trabalho em sala de aula, mais especificamente voltado para atuação junto a educação Infantil e primeira fase do ensino fundamental ; e o profissional colaborador destes outros e da atividade formativa no espaço escolar.

Isto significa que a dicotomia não se restringia ao nível superior, mas também alcançava o nível secundário criando distinção não apenas dos níveis de formação

possíveis na categoria, mas dentro dos próprios níveis, pois apesar de a formação ser conjunta, dentro do nível secundário, as abordagens eram completamente distintas – professor/administrador- e aquele que exercesse um, não exerceria o outro e tomaria pra si uma identidade particularizada de seu trabalho e não coletiva como deve ser a da categoria profissional.

Não bastasse essa diferenciação, ainda que fosse “obrigatória a formação de pedagogos em quatro anos, incluídos o bacharelado e a licenciatura” onde o quarto ano destinava-se ao aprimoramento do exercício da docência (MARAFON e MACHADO, 2005:18), continuaram existindo os cursos normais com duração de três anos, o que demonstra que a decisão legal adotada não colaborou com a reorganização, não apenas do sistema educacional e os profissionais responsáveis por ele, como também com a definição – ou início desta- da categoria em questão:

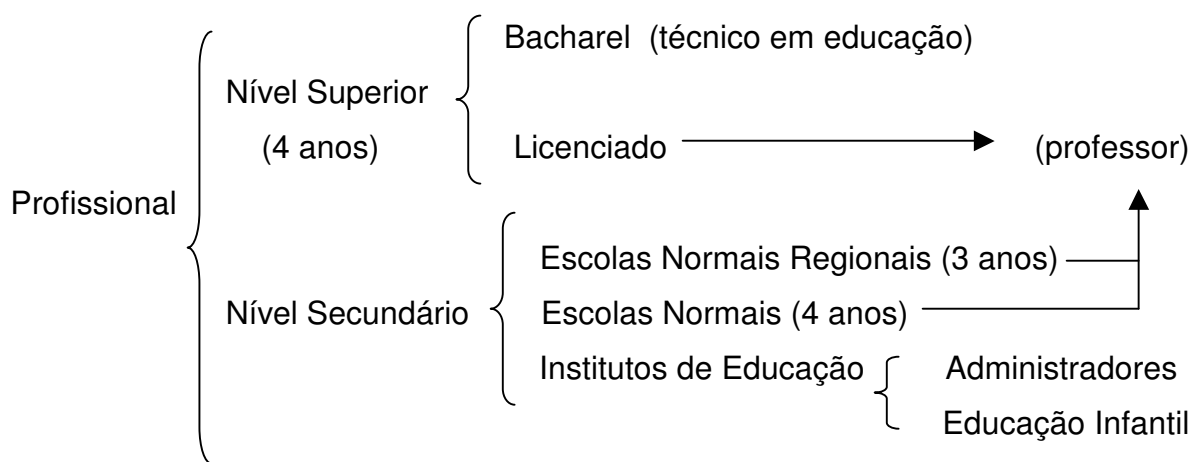
O ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis. Como cursos de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais. (ROMANELLI, 2001:164)

Estas duas formas de formação, davam conta da necessidade apontada no item 1 da Lei 8.530/46, indicados anteriormente. Para os itens 2 e 3 da mesma Lei, havia os Institutos de Educação, que possuíam o mesmo propósito das Escolas Normais e Escolas Normais Regionais, acrescidos de uma especialização voltada para Jardim de Infância, Escola Primária – os quais ainda não eram reconhecidos como parte da educação básica - e Administração Escolar (ROMANELLI,2001).

Ainda que seja item a ser tratado num próximo capítulo, vê-se a necessidade de ressaltar que apesar de ter sido feita uma opção por um resgate histórico-legislativo, não se credita toda a possibilidade de modificação da realidade apenas a um texto de Lei bem feito e condizente com as necessidades reais da sociedade.

Em verdade acredita-se no diálogo que disponibiliza a obtenção de uma Lei com a qual a categoria profissional e a educação se identificam, num momento de busca por melhorias em uma sociedade regida pela sistema jurídico-normativo (positivo). A existência de normas jurídicas com as quais nos identificamos, é o início do desenvolvimento de práticas com as quais também nos identificamos. Legitimar uma prática diante de normas contrárias à ela, torna o caminho ainda mais complicado e laborioso.

Apenas com o intuito de organizar as diversas formas de obter um certificado que caracterizava o indivíduo como pedagogo/professor, até aqui, tínhamos:



Ainda sobre a Lei colocada anteriormente, vale ressaltar que se antes houve a necessidade de superar barreiras com relação ao gênero envolvido na atividade docente, onde as mulheres foram, aos poucos, conquistando seu espaço, inicialmente de forma pejorativa, já que professoras se confundiam com mães; aqui, na Lei em questão, havia uma colocação em seu artigo 21 sobre a idade do ingressante no curso, o qual não poderia ser maior de 25 anos:

Esse dispositivo estava, ao nosso ver, em flagrante contradição com o que criava o curso normal de 1º ciclo e que, segundo cremos, tinha muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescentes de 14 a 15 anos. (ROMANELLI, 2001:165).

Essa lei, embora fosse rapidamente derrubada por outras tantas que haveriam de aparecer, deixou inúmeros resquícios sustentados pelas demais, pois atualmente, os cursos normais, os quais permanecem num limbo, pois sua extinção ou não, ainda sofre diversos problemas, formou e forma docentes para atuação nas séries iniciais sem grandes preparos, e o que é pior, sem que reconheçam em seu trabalho a importância, identidade e característica do profissional que são.

1.2 Momento de consolidação?

Mesmo podendo formar o profissional de educação em pelo menos quatro âmbitos – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Escola Normal; Escola Normal Regional e Institutos de Educação -, há que se reconhecer:

Os cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia se multiplicaram de forma bem rápida, absorvendo parte crescente da clientela do ensino superior, visto que não se exigiam dispendiosas instalações. Entretanto esse tipo de organização era bastante limitada e problemática tanto no que se refere à formação quanto à separação entre bacharelado e licenciatura. (MARAFON e MACHADO, 2005:18).

Se na década de 30 havia 100 matriculados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1964 este número chegou a 54.908, pelo menos 45.000 matrículas a mais do que o segundo curso mais procurado, que era o de Ciências Econômicas (ROMANELLI, 2001), Brzezinski acrescenta:

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A essa resistência acrescenta-se o desprestígio dessa área do saber. (1996:30)

Aparentemente são dados que não se completam, mas em verdade, enquanto Romanelli nos apresenta uma situação real, numérica, portanto observada através de pontos quantitativos, Brzezinski nos mostra questões qualitativas.

Para uni-las e entendê-las dentro do mesmo contexto é preciso considerar o momento histórico, onde o início da década de 60 guardou consigo mudanças no seio econômico da sociedade que havia conquistado espaço democrático com o término da Segunda Guerra Mundial, mas que o perdera facilmente para uma nova organização autoritária desenvolvimentista, o que pedia gama diversificada de profissionais, enfatizando a predominância da técnica por querer e precisar afastar a população de atividades questionadoras como as tarefas intelectuais.

Instaurava-se o regime militar no Brasil, com o objetivo de fortalecer a educação pública de acordo com os objetivos da nova governança, e, conseqüentemente, interferir na forma de organização educacional formativa. Período no qual depositar-se-á grande confiança nas legislações emitidas como uma das formas de controle e justificativa do abuso de poder de coerção do Estado.

Relembrando os números anteriormente apontados, imagina-se que o mesmo número de matriculados, será o de formados, não exatamente o mesmo – pois há que se considerar desistentes, aqueles que foram em busca de títulos e todas as variáveis possíveis - mas o número seria próximo disso, o que nos leva a crer que, a partir de então a necessidade de se ter professores de séries iniciais seria, rapidamente, sanada de forma que todos os professores fossem formados e estariam, de uma certa forma, aptos para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade.

Porém trata-se apenas de uma avaliação quantitativa do assunto, pois quando partimos para uma avaliação também qualitativa, Florestam Fernandes (apud ROMANELLI, 2001:124) demonstra que “sobre 4.149 professores registrados no Ministério da Educação para o exercício do magistério secundário, somente 724 eram portadores de diplomas da Faculdade de Filosofia”. Onde é que estavam os professores formados, então? De onde surgiram estes professores sem formação acadêmica para tal atividade?

Romanelli apontou, como já referimos, que o público feminino na categoria, os portadores do diploma não ligavam para o exercício da carreira docente.

Assim o Brasil, mais uma vez, se apóia em mão de obra desqualificada, causando um ciclo de destruição da educação; pois se os formadores de formadores não tinham *know how* para estarem ali, que tipo de professores formavam? E são estes professores despreparados, por conta de sua formação inicial, que assumem as salas de aula, e acompanham seus alunos no ensino primário de forma a fazer com que eles também não saiam dali devidamente preparados para seguir adiante.

A desqualificação da mão de obra docente não se dava apenas no âmbito profissional, pois sua ignorância acerca do processo formativo, colaborava com o novo sistema de governo, alastrando a ignorância para as outras vertentes sociais, considerando todas as ações do Estado como saudáveis, necessárias e emancipadoras, já que a escola ainda carregava consigo o dever de instruir a população proporcionando-lhe ascensão social objetivando o desenvolvimento da nação.

Ter uma escola com corpo docente alienado, é utilizar aparato governamental forte para alastrar a alienação e reproduzir uma sociedade alienada.

Depois destes acontecimentos surgiram ainda seis grandes legislações modificadoras dos direcionamentos de formação de professores: A primeira LDBEN 4024/61; os Pareceres do CFE (Conselho Federal de Educação) 251/62 e 252/69; a

Lei 5692/71, a última LDBEN 9394/96 e o Parecer do CNE/CP N°1/06 que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura.

A primeira LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, causou tantos impactos quanto possíveis nas categorias envolvidas, desde ser encarada como uma carta de libertação até o reconhecimento de que não passava de um instrumento legal mal formalizado.

Essa legislação cooperou com alguns avanços gerais educacionais, sem muitas modificações diante do que as reformas anteriores tinham proposto, mas procurando organizar administrativamente, dentro do contexto governamental que se fortalecia, a possibilidade de existir flexibilidade curricular de acordo com recursos humanos e materiais de cada localidade, o que impedia a possibilidade de implantar, ou até mesmo idealizar, um sistema nacional educacional unificado:

A lei de Diretrizes e Bases que acabava de ser votada refletia exatamente essa situação. Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de ação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático.(ROMANELLI, 2001:183).

Atentando-nos para a frase final da citação de Romanelli e adiantando um pouco a nossa discussão sobre a identidade do pedagogo, como percebemos, perdida, sem espaço e sem suporte algum (recursos humanos, culturais, financeiros...), poderíamos nos questionar quem seria o responsável por essa amarração entre a necessidade do país, a situação atual do mesmo e as possibilidades de trabalho num âmbito educacional que alcance a todos de maneira a colaborar em todos os níveis com o desenvolvimento de um raciocínio coerente e alerta sobre o crescimento de uma nação.

Há como certeza, de que o responsável, é o pedagogo munido de todas as outras informações e colaborações das outras tantas ciências que existem, pois enquanto estudioso da Ciência Educação estaria apto para compreender, não apenas, a amplitude do processo de ensinagem (ANASTASIOU,2004), como também das inúmeras relações complexas envolvidas no/com o mesmo, já que existe uma rede dialógica dinâmica envolvendo sociedade e indivíduos, onde a educação é responsável por “promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2003:39).

Desta forma, não apenas questões culturais e ações ou omissões políticas seriam responsáveis pela perda da oportunidade de se organizar um sistema educacional singular que respeitasse as particularidades de cada região e que, dentro destas particularidades tratasse de um conhecimento universal válido em todo e qualquer lugar, como aponta Romanelli, mas também e principalmente a falta de

profissionais que compreendessem como dar este primeiro passo e criar um momento de reflexão e planejamento considerando todas as questões acima apontadas (situação atual, necessidades futuras e recursos disponíveis).

A primeira LDB, foi um marco educacional que não correspondeu às expectativas práticas da época, preocupou-se mais em conciliar duas grandes correntes educacionais – a de pensamento liberal³ e a de proprietários de escola - mas colaborou com o surgimento de outros suportes que poderiam, podem e devem ser usados no futuro, como os Conselhos de Educação.

Com relação à formação de professores e pedagogos, a Lei propôs, portanto, nada além das ações amplas universalmente adotadas, mantendo-a, principalmente, no Ensino Médio que englobava o ginásio, não modificando em nada, o que já vinha ocorrendo há 30 anos, apenas regularizando dentro de uma ordem jurídica como era o objetivo do novo regime de governo; ordem, a qual, legitimava tanto a atuação de professores formados e não formados:

Acontece que, nas Disposições Transitórias, os artigos 115 e 116 faziam concessões a professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio. Isso confirma que o órgão competente aludido, no Art. 61, concedia o registro do profissional formado e não formado, oficializando a **descaracterização profissional do professor**. Assim, o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e propugnava a permanência de leigos na escola. Ademais, o legislador ultrapassou os limites de concessão e desvalorizou o preparo do professor em cursos formais, regulares e especializados, ao instituir a habilitação para o exercício do magistério por meio de exames de suficiência. (BRZEZINSKI, 1996:53).

³ Na época, os conhecidos e chamados “liberais” eram aqueles que, hoje, conhecemos como progressistas, defendendo o fortalecimento da escola pública. (ROMANELLI, 2001).

A prática e compreensão acerca da docência trinta anos antes da promulgação da primeira LDBEN, reafirmava uma ação de um século, como vimos no texto corrente, já que a Corte Real encontrou como solução a autorização da realização de exames de suficiência para admissão de professores para as escolas, haja vista que existiam as vagas mas não quem as preenchesse.

Desta forma fica nítido que o problema, após aproximadamente 150 anos, ainda não havia sido resolvido: necessidade de professores somado à criação de espaço de formação sem resultar em mão de obra, fosse ela qualificada ou não, pois não se encontravam estes profissionais em lugar algum.

Ainda que pareça um pensamento linear, há que se reconhecer a existência de um embate político existente desde a década de 30 estendendo-se à década de 60, passando por processo de construção social complicado e conturbado, haja vista as disputas de Estado e manobras da União.

Onde estavam, então, estes profissionais? Uma das respostas continua ainda no comentário feito por Romanelli e já transcrito aqui, sobre a procura do curso sem objetivo de exercer a profissão, mas sim abrilhantar o status social daquele que recorreu à faculdade de Pedagogia, os demais comentários seriam apenas especulações sobre questões mui particulares que não cabem e nem colaboram com a nossa reflexão.

Há que se frisar também a interferência que estes procedimentos legais causam na construção da identidade do profissional, pois descaracterizar o espaço do mesmo aceitando qualquer tipo de indivíduo oriundo das mais diversas áreas de trabalho cria um espaço multifuncional e multicultural sem utilização da riqueza de saberes para um fim específico.

Está claro que o objetivo é lecionar, mas “o que”, “como”, “por que” e “para quem” serão perguntas respondidas de formas diferentes, sem diálogo entre si e compreensão do alicerce que deveria conduzir as reflexões acerca das mesmas, pois a organização do trabalho docente será falho, já que não existe espaço para ele (LÜDKE, 2001).

Note-se, portanto, que a falta de clareza sobre o trabalho do pedagogo não afeta apenas a categoria profissional, sua manutenção e questões exclusivas do profissional discutido, a incerteza sobre ele vai além, recai, diretamente, no sistema educacional por dois viéses: mau preparo dos alunos na primeira fase do ensino fundamental, o que acarreta dificuldades de formação no processo educativo até o Ensino Superior; má orientação estrutural e organizacional do sistema educacional.

Não saber quem é e o que faz um pedagogo, é não saber quem é e para que serve a educação, de maneira que ela fique, sempre, nas mãos daqueles que usam deste poder para dominar um grupo a serviço da reprodução de um sistema desumano e autodestrutivo (MÉSZÁROS, 2003a).

Interpretando o livro de Silva (2003) e concordando com sua organização e apresentação, mais importante que a primeira LDBEN para o curso de Pedagogia, que ali foi criado, é o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.251/62, escrito por Valnir Chagas – que, aliás, foi responsável pela organização e escrita de muitas legislações voltadas para a educação -, pois manteve a graduação com inúmeras ressalvas, inclusive a possibilidade de extinção do curso:

Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. Considerando a validade de tal idéia apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era uma solução avançada para a época, Valnir Chagas trata então de fixar currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. (SILVA, 2003:15).

O curso de Pedagogia era visto, portanto, como algo provisório, até que se pudesse transferir a formação de professores para o Ensino Superior e não mais se desse no Ensino Médio. Mantinha-se o esquema “3+1” porém indicando o fim de sua existência.

Sendo assim, continuávamos sem delineamento claro do profissional, não fosse pela nomenclatura utilizada no parecer referindo-se à categoria como “técnico” e “especialista” em educação, onde a característica marcante do pedagogo seria sua responsabilidade acerca da administração escolar.

Podemos afirmar que esta ênfase dada ao bacharel tratou de criar uma atmosfera sob sua possível identidade profissional, possibilitando clarear a diferença

entre as atividades docentes – professor, fosse ele responsável pelas séries iniciais ou pela formação em nível de Ensino Médio - e não docentes – técnico/especialista em educação – o que influenciaria a reorganização do curso no parecer 252/69 do CFE. Lembrando, ainda, que a denominação “técnico” veio com as novas propostas de desenvolvimento social no início da década de 60, sobrepondo-se à ela a denominação “especialista” que fora obra da Reforma Universitária. (BRZEZINSKI, 1996).

Ainda que valesse pela possibilidade de proporcionar momento de reflexão sobre a categoria é preciso considerar que:

(...) o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (SILVA, 2003:15).

Duas questões há que se comentar sobre a citação anterior; a primeira delas diz respeito ao fato de que, perder-se com relação à função de uma determinada profissão e legislar sobre a mesma originam dissabores nos mais diversos âmbitos, e, durante sete anos, promovendo a formação de inúmeras turmas, o parecer 251/62 foi executado, oferecendo para a educação, profissionais, os quais, além de não terem espaço delimitado para sua atuação, também não faziam idéia sobre a mesma, mas nem por isso deixaram de reivindicar, constantemente, seu espaço junto aos órgãos competentes, pressionando-os para regulamentar cargos e promover concursos públicos. Período que inflamou a existência de fóruns estudantis que debatessem o assunto.(BRZEZINSKI, 1996).

A dificuldade de estabelecer diálogo com os órgãos competentes era algo muito presente na época, ainda que o golpe não tivesse se efetivado, a troca de governantes (Juscelino Kubstischek – Jânio Quadros – João Goulart) já originava ambiente de incertezas e tensão. A manifestação estudantil encontrava muitos obstáculos que haveriam de se multiplicar com o passar do tempo.

A segunda, porém não menos importante, é com relação ao currículo, assunto que já se fez presente em outros momentos deste trabalho e que merece uma atenção especial, já que é através dele que se passam, ou deveriam ser passadas, as questões que permeiam ou permeariam, a formação da identidade profissional do pedagogo.

É em sala de aula em contato com seus professores/formadores e vivenciando problemáticas de estágios supervisionados que se abre a possibilidade de discussão acerca do papel do pedagogo nos mais diversos âmbitos.

Marafon (2001), em obra, fruto de sua pesquisa para obtenção do título de mestre, nos demonstra a importância desses estágios na formação do profissional, onde a construção de conhecimento sobre uma pedagogia crítica é o foco principal, levando os alunos a compreenderem o papel da educação e, assim, encontrarem o seu lugar de atuação de maneira consciente, reconhecendo no processo do trabalho pedagógico a dialética da práxis formativa e de atuação.

Bondia (2001) também nos chama a atenção para a experiência, não apenas a valorização do saber dela, mas a vivência da mesma, importante para o conhecer sobre determinado assunto.

Por conta disso a montagem de um currículo consciente que preveja a gama de variações de atuação, é importante inclusive para que não se pense que a criação de um curso de pedagogia voltado para determinada área – recreação, indústria, EJA (Educação de Jovens e Adultos),... – possa contornar certos impasses, quando, na verdade, deixa de prover o aluno com um saber amplo que poderia auxiliar, futuramente, na escolha de uma pós-graduação para aprofundar-se sobre um tema qualquer voltado para a área.

Um currículo que zelasse pela construção de uma consciência da necessidade de uma visão consistente do processo formativo, seria o ideal e estaria de acordo com as reivindicações dos estudantes.

Infelizmente fica nítido que a legislação veio, somente, para dizer ter tratado do assunto pendente, não que fosse, caso de acordo com as necessidades reais, sanar os problemas existentes, mas pelo menos daria respaldo para estas ações.

Está claro que não é possível reconhecer o profissional formado sem avaliar sobre quais aspectos ele se formou, mas nosso objetivo neste trabalho não é discutir o currículo de formação do pedagogo, mas sim delinear questões que devem estar presentes no momento de construção do curso, por tanto, estamos num momento

anterior, e deixamos como possibilidade a idéia de que alguém pense e pesquise sobre que tipo de currículo contemplaria aquilo que aqui foi discutido.

Ainda assim não poderíamos deixar de relevar o assunto pois, como é possível notar, a questão identitária da profissão é não apenas externa – fatores históricos que atingem a categoria -, mas também endógena, o que nos leva direto à construção do curso e suas opções curriculares, construindo, dependendo das tendências do momento vivido, uma imagem para o pedagogo. Imagens importantes, pois nos demonstram a evolução do pensamento acerca desse profissional e sua área de trabalho.

Frisa-se, então, que o parecer 251/62, além de reafirmar a LDBEN/61, fazendo com que permaneça o currículo mínimo de formação de bacharéis, regulamenta as licenciaturas em geral, as quais passam a ter, dentro de seus currículos, disciplinas voltadas para atuação docente.

Pouco tempo depois, como já se sabe, veio o Golpe Militar em 1964, e a proposta de governo que tal grupo trazia consigo visava inúmeras modificações e regulamentações, especialmente na parte educacional.

Apresentando para a sociedade a Lei 5540/68 – Lei da Reforma Universitária, fez-se um movimento de entrelace direto das carreiras profissionais com os cursos de ensino superior a serem oferecidos:

(...) críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, (...) acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões. (SILVA, 2003:25).

Além disso, pesquisa e ensino começaram a dividir o mesmo espaço, pois um dos novos princípios diz respeito à eficiência e produtividade, seguindo o exemplo dos avanços tecnológicos no exterior, baseados em uma política de investimento na área da pesquisa.

É no parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação que a Lei da Reforma Universitária se faz presente no curso de Pedagogia, não apenas delimitando a profissão e o tipo de profissional que se terá formado no curso, como também se baseando nas necessidades do presente momento para indicar quais habilitações deveriam ser apresentadas, já que o esquema “3+1” – onde era possível ter tanto bacharel como licenciado formado – é extinto dando espaço para, a princípio, formar-se o bacharel em Faculdade própria:

A Reforma Universitária institui algumas alterações, sendo talvez a mais importante a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, modelo da década de 1930, passando a responsabilidade do Curso de Pedagogia para a recém criada Faculdade de Educação. (MARAFON e MACHADO, 2005:19)

Como colocado anteriormente, a visão do pedagogo como um especialista/técnico em educação permanece e dita a organização da formação, já que a nova proposta é a formulação de um curso com dois momentos distintos: um que apresente uma base comum de estudos, pois se considera o setor educacional como um todo; e um segundo momento que visa atender as habilitações específicas,

oriundas de ramificações a partir da base comum citada; são elas: orientação escolar, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, considerando, ainda, que independentemente da habilitação escolhida existia a possibilidade e o consentimento de que esses profissionais também fossem professores dos cursos normais.

Desta forma, é possível notar que o curso de Pedagogia voltou-se para questões administrativas, funcionais e teórico-metodológicas, um pouco distantes da docência a não ser pela possível prática do magistério nos cursos normais - local onde ainda eram formados os professores das primeira e segunda fase do ensino fundamental –, o que forçava a presença da disciplina “didática” em todas as grades das habilitações, apresentando três argumentos para tal ação:

Três argumentos são utilizados para justificar a inclusão da didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos. (SILVA, 2003:27).

Nota-se que a tendência de considerar a docência como base da Pedagogia se mantém, ainda que tenha sido banida de sua área de origem - no ensino das primeiras letras – se faz presente, de maneira que num determinado momento o mesmo relator do parecer 252/69 – Valnir Chagas -, atendendo a pedidos da comunidade da categoria, encaminha pedido para que se obtenha, não apenas o diploma de licenciado, mas peça-se, como requisito, o exercício do magistério para exercer a orientação escolar.

Todas estas novas colocações saíram em Diário Oficial, no Parecer do Conselho Federal de Educação número 867/72.

A existência de estágio supervisionado obrigatório surgiu no Parecer 252/69, exigindo vivência da especialidade que se buscava com determinada habilitação, o que influenciou na existência de estágio até hoje em todas as licenciaturas, e, como apontamos anteriormente, é uma prática essencial para colaboração da reflexão do trabalho pedagógico, seja ele docente ou não.

Finalizando este olhar sobre o Parecer 252/69, há que se considerar que havia uma preocupação com relação à emissão de diploma do curso, que apesar de apresentar várias habilitações, emitia apenas um certificado, inicialmente de bacharel.

Mas com a aprovação do plenário e reforço do parecer 867/72, passou a ser de licenciatura atendendo mais às questões legais, pois antes que isso fosse oficializado recorriam, novamente, ao uso do brocardo jurídico *“in eo quod plus est semper inest et minus”* - quem pode o mais, pode o menos – (VENOSA, 2005; BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2003):

Entretanto, do ponto de vista técnico, reconhece pertinência da questão, pois nem todos dos que se diplomam em pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério primário. Considerando parecer prematura a criação de uma habilitação especial para esse fim, fixa alguns estudos para a aquisição desse direito. (...) Assim sendo, essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, ou por acréscimos aos que se

habilitaram nas demais modalidades que não essa; podem ser incluídos, neste último caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar essa nova fase. (SILVA, 2003:32).

Diante disso há que se pensar em duas questões: recorrer ao brocardo ainda que haja legislação clara sobre o assunto; minimizar a educação das séries iniciais a um par de semestres com disciplinas específicas voltadas para um grupo em especial, apesar de abranger-se para todos.

Pela segunda vez, e veremos que não será a última, a categoria em questão recorreu ao brocardo jurídico para manter vínculo direto com a docência, não apenas em nível normal, mas também e principalmente nas séries iniciais – já que não havia tal prática prevista nas possíveis habilitações -.

Ainda que estivesse claro que a identidade assumida pelos legisladores fosse voltada para o trabalho técnico relacionado com a estrutura educacional e não o exercício da educação em sua origem primeira (docência), nota-se certo descompasso com a visão que os profissionais tinham de si mesmos e com relação à organização lógica do processo formativo.

Ora, se um profissional, Pedagogo, poderia lecionar em cursos normais, orientando os futuros formadores das séries iniciais, como não poderiam eles – pedagogos - realizarem prática a qual ensinavam?

Sem dúvida que o uso do brocardo tornava-se legítimo e pertinente, pois é de consenso que apenas ensinamos o que sabemos, ou ainda, na troca da experiência no processo de ensinagem, professor e aluno construam, juntos, um saber sobre determinado objeto, e ainda assim, não apenas o aluno, mas também o professor, estariam aptos a realizar a tarefa, não apenas um ou outro. Veremos, mais adiante, que esta incoerência persistirá.

O segundo ponto, em verdade é um apontamento, não apenas voltado para a forma como se encontrou de inserir a docência nas séries iniciais nos currículos universitários, mas com relação ao tratamento das habilitações em geral, acerca da idéia de ramificação da Pedagogia em áreas diversas com conteúdos específicos e estágios supervisionados que garantissem vivências voltadas para um determinado fim.

Mesmo que o parecer 252/69 tenha mencionado a possibilidade de se obter as habilitações em nível de pós-graduação (SILVA, 2003), assumir a ramificação em nível de graduação foi consenso não apenas legislativo, mas também social, o que sabemos, não sofre influência apenas de um raciocínio e preocupações sobre o bem estar do profissional, mas principalmente do retorno lucrativo financeiro e temporal que as universidades teriam, ainda que o montante de IESs –Instituições de Ensino Superior – fosse baixo se comparado com o que temos hoje. ⁴

⁴ O fim da década de 70 e início da década de 80 ficam marcados pela decadência do ensino público e fortalecimento da educação privada, que atinge, diretamente, a organização do Ensino Superior e o surgimento de universidades e faculdades particulares. (ROMANELLI, 2001).

Considerando, como foi exposto no início desse trabalho, que a Pedagogia é a Ciência Educação, é fato que existe um núcleo em comum de trabalho, básico, inerente a qualquer especialidade que se queira obter na pedagogia, porém deveria ser considerado dentro deste contexto comum a generalidade das especialidades, isto é, possibilitar na graduação espaço de diálogo entre as inúmeras habilitações.

Desta forma procuraríamos garantir a permanência do conhecimento global que envolve a ciência, possibilitando ter um aluno apto para realizar uma escolha consciente e dialógica com a dos demais pares.

É claro que usamos de novas tecnologias para construir esse raciocínio, as quais ainda estavam avançando na época, porém a colocação é pertinente, a partir do momento em que mais de trinta anos depois, quando vigorará a LDBEN 9394/96, e período no qual manteve-se o Parecer 252/69, o raciocínio permanece o mesmo, reproduzindo os mesmos problemas de antes.

Qualquer área do conhecimento que envolva a Ciência da Educação, clamará por estudo constante, e por isso, modificações constantes.

Isso não significa que devemos emitir um parecer ou portaria a cada maneira nova de entender o processo formativo do pedagogo ou de qualquer outro profissional.

Além de haver controvérsias sobre o papel que ele deve desempenhar ou desempenha – o que trataremos com maior propriedade num outro momento –, e ser, a legislação, uma forma de conquistar espaço para transformações pertinentes, tal atitude seria impossível de se controlar, mas chama a atenção para o cuidado ao minimizar uma infinidade de estudos, em um par de semestres, trazendo a falsa idéia de que se está pronto, acabado.

A situação do momento em questão era a seguinte: Extinguiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dando espaço para a Faculdade de Educação que, entre outras funções, englobava e cuidava do curso de Pedagogia, responsável por formar, inicialmente, o bacharel e o professor dos cursos normais – que continuavam na mesma organização apontada anteriormente -, mas que através de uso de brocardo jurídico e legislação pertinente, habilitava também para a licenciatura, acrescentando algumas disciplinas específicas.

Encerrando a discussão sobre esse momento, cabe a colocação de Papi (2005):

(...) Parecer do CFE nº 251/1962 e Parecer do CFE nº 252/1969, pode-se observar uma certa indefinição sobre a função do curso, que ora foi destinado a formar bacharéis, ora licenciados, ora especialistas e professores para a etapa inicial da escolarização. (PAPI, 2005:77).

A Lei 5692/71 que alguns, erroneamente denominam “segunda LDBEN”, formada por onze artigos, procura desestabelecer a organização formativa

estruturada nas leis anteriores, com o objetivo de garantir a boa educação em qualquer parte do país, superando as diferenças regionais adequando-se a elas.

Quanto àqueles que pretendem seguir a carreira de magistério temos, ainda, inúmeras maneiras de fazê-lo:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

(...) Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, Lei 5.692/71).

Sendo assim, agora, não apenas a graduação e os cursos normais tratarão da formação do pedagogo, como também a pós-graduação e anos acrescentados nas demais formações adquiridas durante a vida acadêmica, prejudicando, desta forma, o processo de formação de professores, pois além de dicotomizar seu trabalho com o do especialista – manutenção da proposta da LDB anterior -, permite que pessoas de outras áreas possam realizar os cursos de curta duração para docência sem compreender o processo formativo – educação enquanto ciência -.

Ainda que não fosse uma legislação específica para a formação de professores, interfere diretamente neste assunto pois visa melhorar a educação básica nacional e entende que os assuntos estão interligados, dedicando, assim, um capítulo exclusivo para a categoria profissional em questão.

Analisando o Capítulo V que trata dos professores e especialistas, é possível reconhecer que a redação é um tanto quanto confusa, pois mescla assuntos formativos com Direito do Trabalho; talvez seja por isso, também, que pouco material é encontrado que tenha se prendido à discussão desta Lei, pois os autores costumam ignorá-la, ou apenas citá-la, sem muito aprofundamento.

A interpretação da Lei pode ser realizada de diversas formas: gramática (*ipsis literis*); histórica; teleológica – interpretação político-jurídica, observando a finalidade da norma - e lógico-sistemática – método mais completo de interpretação, pois analisa a norma dentro do ordenamento jurídico – (SILVA, 2002).

Está claro que a interpretação gramatical da Lei 5.692/71 é insuficiente para compreender seu propósito, pois como comentamos anteriormente, seu texto é confuso e mal organizado, logo é preciso recorrer à interpretação histórica e, conseqüentemente procurar compreender sua teleologia.

A Lei da Reforma de Ensino (5.692/71), vem com o propósito de reorganizar os, na época, chamados 1º e 2º graus, colocando o curso de Pedagogia e seus profissionais a serviço destas necessidades e objetivos apontados na legislação

(SILVA, 2003; ROMANELLI, 2001) os quais influenciaram a promulgação de vários outros pareceres do Conselho Federal de Educação organizando os profissionais oriundos deste curso:

Do conjunto de documentos legais então elaborados, a indicação CFE n. 22/73 é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura. Das três ordens de licenciatura previstas por ela, a referente às áreas pedagógicas é a que diz respeito ao que possa ser de interesse para os propósitos deste estudo. É a indicação CFE n. 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter se consubstanciado em quatro outras indicações: a indicação CFE n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para a educação especial; a indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí, também, a pré-escola. (SILVA, 2003:58).

Desta forma, percebemos que, se a Lei da Reforma de Ensino não tratou com propriedade da categoria professor/pedagogo, influenciou diretamente na orientação de legislações que assim o fizessem, de maneira que atingisse também as licenciaturas, revisse a organização do curso de pedagogia e o que se destinava a formar e trata, pela primeira vez, da categoria de professores da educação especial que também faz parte da discussão sobre a identidade do Pedagogo.

Helena de Freitas assim justifica a gama de legislações que interferem na organização da formação de professores e pedagogos:

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais

seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 1999: 17-8).

Se a LDBEN 4.024/61 tratou de eliminar o esquema “3+1”, onde algumas habilitações distintas poderiam ser realizadas neste um ano de acréscimo, o parecer do CFE n. 70/76 trouxe a possibilidade da diversidade de habilitações – direção, coordenação, orientação, professor do normal e supervisão -, dentre elas um profissional que estudasse fundamentos e questões metodológicas da Educação.

Silva (2003), sobre esse período, aponta dois fatores interessantes, um deles com relação aos propósitos iniciais de Valmir Chagas em 1962 e sua atuação diante da Lei 5.692/71, colaborando com a execução dos outros pareceres já citados aqui, nos mostrando ações que convergem e divergem nos mais diversos pontos.

Convergências e divergências as quais se relacionam, principalmente, com relação à extinção ou não do curso de pedagogia, segundo fator levantado pela autora que, se observado de ângulos diferentes poderia apresentar tanto uma resposta positiva, quanto uma resposta negativa.

Compreender que o administrador é uma profissão diferente da do coordenador, que são diferentes das do supervisor, do professor de séries iniciais, do professor de normal e do estudioso da educação e organizar os cursos da Faculdade de Educação desta maneira, chamando de curso de Pedagogia aquele voltado para profissionais com, no mínimo, dois anos de atuação no magistério e que se interesse

pelos estudos da Ciência da Educação, fez com que se extinguisse o propósito inicial do curso de Pedagogia –docência e orientação –.

Cria-se uma atmosfera de dúvida com relação ao curso e a categoria. Desta forma a identidade do profissional em questão começa a ser discutida:

Foi assim que o professor Valnir fez aflorar o impasse até então subjacente ao desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil: o da identidade do pedagogo e do próprio curso de pedagogia. Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do curso de pedagogia enquanto tal. E pode-se adicionar a isso a idéia de – em termos de futuro – remeter a possibilidade de formação do pedagogo apenas na pós-graduação. (SILVA, 2003:61).

Notamos, então, que a finalidade da lei, dentro do contexto histórico – colocar a formação de professores/pedagogos a serviço da própria Educação - acabou saindo do controle de certa forma, pois desencadeou ações que visavam possibilidade de melhoria, mas numa perspectiva diferente da dos diretamente atingidos por ela, afastando-nos cada vez mais do propósito inicial: busca da identidade do pedagogo e consolidação do curso de Pedagogia.

Falar numa possível interpretação lógico–sistemática seria extremamente ousado, já que apesar de as legislações educacionais fazerem parte de um ramo do ordenamento jurídico, não estão organizadas desta forma, é um conglomerado de leis, pareceres e portarias que se completam e se repelem, constantemente, - como vimos no estudo desenvolvido até então -.

Sem dúvida é um dos fatores que contribuem para a permanência da não caracterização da categoria aqui discutida, pois a organização social, dentro de uma sociedade regida pelo sistema positivado de legislação, deve esperar as coordenadas legais para atuar frente à sociedade; logo, se temos um sistema legislativo do ramo, desorganizado, conseqüentemente atingirá, profundamente, a matéria prática sobre a qual versam.

Fazendo essa leitura sobre o momento, e compreendendo que a legislação não estava de acordo com a realidade, tampouco considerava o interesse da classe que atingia, Marafon e Machado (2005) concluem:

No final da década de 1970, como resposta às várias tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, os educadores organizaram-se, nacionalmente, para fazer frente às ameaças de extinção do curso de Pedagogia proposta pelos Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76 de autoria do Prof. Valnir Chagas, reafirmando-o como espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torna-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública. Essas movimentações foram de suma importância, de tal sorte que perduram até os dias de hoje. (pg.19).

Neste momento, a categoria profissional se faz mais presente do que até então se mostrou, pois se organiza de forma a acompanhar todas as construções legislativas, incentivando a produção do debate e do conhecimento também sobre esses assuntos acerca da identidade e espaço profissionais.

A intensidade foi tamanha que Silva (apud Papi, 2005:79) se dirige a ele como “período das propostas”. Aqui surge o hábito que educadores têm de realizar,

com constância, congressos e encontros de qualidade, que mantêm em contato grandes pensadores da área com novos participantes, haja vista a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -, que com seus grupos de trabalho (GTs), possui freqüentadores fiéis, presentes desde a primeira reunião até os dias de hoje, onde o encontro realiza sua 30ª edição.

Com relação ao debate da identidade do pedagogo e sua categoria de trabalho, no contexto nacional, temos a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -, inicialmente denominada CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores -, já que o propósito inicial era a movimentação contrária sobre a possível extinção do curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996)

O trabalho se organizou ao longo do tempo de maneira que a Comissão se tornasse uma Associação, presente até hoje nos debates sobre o assunto, e a qual resgataremos pois teve participação efetiva na cobrança e realização da proposta das Diretrizes para o curso de Pedagogia. (MARAFON e MACHADO, 2005; PAPI, 2005; BRZEZINSKI, 1996):

As concepções que orientam tais mudanças vêm sendo questionadas ao serem confrontadas com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores que, desde o final dos anos 70, com o processo de democratização da sociedade, passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conarufe) –, no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador* em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de

base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.(FREITAS, 1999:18-9).

Vale ressaltar, também, que Brzezinski (1996) dedicou um capítulo inteiro de seu livro “Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores”, para tratar do “movimento social de educadores e o curso de pedagogia” (BREZEZINSKI, 1996:81), relatando os encontros realizados pela ANFOPE e outras tantas comissões e associações montadas para assuntos e debates específicos, os quais giravam em torno da identidade e formação do profissional apontado, demonstrando, ao longo do texto, que, apesar de poucas vitórias, num espaço extenso de tempo, a significação delas é grandiosa.

Interessante notar e apontar, também, que o percurso realizado para demonstrar a trajetória, envolve muito os âmbitos legislativos, como os Conselhos Federal e Estaduais de Educação, o MEC –Ministério da Educação e da Cultura -, atual ME – Ministério da Educação -, e o diálogo que se estabelecia ou se tentava estabelecer com eles, configurando, ou não, uma direção legislativa pertinente e condizente com a realidade.

Retomando a frase dita no parágrafo anterior: “a significação delas é grandiosa”, pode ser melhor explicada por Silva (2003):

A documentação daí resultante constitui importante fonte de referência a respeito da questão da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia. É necessário, porém, que tais documentos sejam reconhecidos na dinâmica ocorrida no interior do próprio movimento.

(...)

Na verdade, se foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez. E, mais uma vez, o impasse sobre a questão da identidade do pedagogo e do próprio curso de pedagogia pode ser identificado como o ponto nevrálgico da questão. Os documentos gerados no interior do movimento não deixam dúvida sobre a questão.(pgs. 62 e 65).

Não que o problema da identidade do pedagogo começasse a ser resolvido a partir do momento em que as discussões se fizeram mais presentes, muito pelo contrário, quanto mais se debatia o assunto, outras tantas questões pertinentes e com pensamentos divergentes surgiam, o que exigia amadurecimento por parte de todos sobre a questão levantada, levando-os a mais encontros, e mais pesquisas, e mais congressos e mais debates.

A categoria compreendeu que delimitar a identidade do profissional iria além da assunção de uma gama de características próprias, isso influenciaria diretamente no sistema educacional como um todo, na maneira como seria pensado o currículo de formação e na postura adotada diante de questões teórico-epistemológicas pertinentes à pedagogia e à formação de professores.

Infelizmente, paralelamente aos debates, nada acontecia no âmbito legal, e desta forma, durante aproximadamente 25 anos, até a promulgação da Lei 9394/96, prevaleceram as legislações apontadas anteriormente que procuravam convergir o curso da Pedagogia e a Faculdade de Educação para os propósitos do desenvolvimento da educação pública básica, que se encontrava num período de

decadência no início da década de 80, pois acompanhou o processo de deterioração do regime militar, legalizado pela Constituição de 1967. (ROMANELLI, 2001).

CAPÍTULO II

LDBEN 9394/96:

A REALIDADE MAIS PRÓXIMA DE NÓS.

Título II: Dos princípios e Fins da Educação Nacional: (...)
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,
o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções
pedagógicas; (...) VII: valorização dos profissionais da educação.
(LDBEN 9394/96 apud SAVIANI, 2003:163-64).

2.1 Reconhecendo a Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não é diretamente voltada para a categoria de professores e pedagogos, assim como as demais.

Reserva, sim, um Título da Lei, o IV, para tratar “Dos profissionais da Educação”, procurando reorganizar o que ora não parecia muito bem delimitado, como vimos anteriormente, mas que também acabou não colaborando com o impasse identitário existente como veremos a seguir.

Mas, além disso, se torna muito importante por ter sido fruto da iniciativa de todos aqueles movimentos que afloraram no início da década de 70, acompanhado de luta constante para a promulgação da Lei, embora pouco do que os educadores produziram tenha sido, de fato, utilizado no texto da legislação, que sofreu, pelo menos, três grandes modificações antes de ser publicada em D.O. - Diário Oficial -. (SAVIANI, 2003).

Desta forma, parafraseando Helena de Freitas: “A aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas pelo MEC” (FREITAS, 1999: 19-20).

Surgindo a LDBEN 9394/96, ocorreu uma “limpeza” legislativa com a revogação de todas as outras leis que a ela fossem contrárias. Obedeceu a Lei de Introdução ao Código Civil (LICC), mais especificamente seu artigo 2º, parágrafo 1º:

Art. 2º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue.

§ 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.(LICC apud ACQUAVIVA, 2005:111)

No caso da Educação, dificilmente se prorrogaria uma lei com vigência temporária. Normalmente portarias, pareceres e decretos é que delimitam seu próprio tempo.

Sendo assim, apenas o § 1º do artigo 2º da LICC é que nos interessa e, que, durante todo o processo histórico, como verificamos, ocorreu com grande freqüência, prejudicando, em demasia, o trabalho, não apenas ligado à formação de formadores e especialistas, mas do circuito educacional como um todo.

A nova LDBEN é organizada de acordo com a lógica normativa, característica que comentamos não ter a Lei da Reforma de Ensino 5692/71, tampouco as anteriores; porém, constantes adendos a ela foram feitos, não obedecem tal raciocínio, o que nos faz pensar sobre a forma como esses documentos são elaborados, questionando se há, de fato, preocupação com a ordem normativa, necessária para garantir a tão falada “base comum nacional”.

Em primeiro lugar, antes que qualquer adendo ou revogação fosse feito à qualquer parte que nos interesse, no momento, da Lei 9394/96, os artigos mais importantes são os seguintes:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, 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.(LDBEN 9394/96 apud SAVIANI, 2003:181-2).

Realizando uma análise do texto anteriormente exposto, temos que no 62º artigo, apesar de não eliminar as possibilidades de formação em três níveis – superior, normal e normal superior – numa pluralidade institucional – universidades, institutos superiores e ensino médio -, acaba cedendo à idéia de que a docência enquanto trabalho direcionado para a educação básica, especificamente a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, é uma licenciatura, porém não a denomina ramo de trabalho do pedagogo, tampouco a declara segmento do curso de Pedagogia, mas por motivos óbvios a atrelamos à Faculdade de Educação.

Se a formação docente para o nível acima explicitado, fosse restrita àqueles que procurassem cursar a graduação plena, como coloca o artigo 62, haveríamos de ter eliminado a possibilidade de formação combinada, como delibera o artigo 63 em seus incisos II e III, possibilitando programas de formação pedagógica ou formação continuada para aqueles que já tiverem envolvimento com a área de educação em qualquer nível ou ramificação, outras licenciaturas, por exemplo.

Desta forma, não apenas resgatou-se a idéia da Lei 4.024/61, de proporcionar formas de obter habilitação para a docência para aqueles que não haviam cursado, originalmente, o curso de Pedagogia, como se ignorou toda a discussão feita acerca da existência de uma categoria responsável pela formação da criança no contexto educacional.

Ora, poderia não ser consenso a base da formação do pedagogo e sua identidade, mas está claro que a atribuição da atividade formativa pertence aos

professores das séries iniciais. Não vemos um enfermeiro realizando um programa de formação diferenciado para tornar-se médico; caso assim o deseje, deve recorrer ao curso todo, desde o processo seletivo, até a conclusão do mesmo, obtendo registro no CRM - Conselho Regional de Medicina - de seu estado.

Porém, é no artigo 64 que a Lei procura especificar quem é o pedagogo, que tipo de profissionais são formados nos cursos de Pedagogia, mas com uma dubiedade textual, já que indica serem os profissionais da educação voltados para a administração, o planejamento, a inspeção e a supervisão da educação básica os formados nesta faculdade em nível de graduação **ou** de pós-graduação, ficando a critério da instituição de ensino, em que nível colocará estas habilitações; logo, infere-se que, o curso de Pedagogia - graduação - pode formar, também, outro profissional, como o docente das séries iniciais e educação infantil.

Diante deste cenário, que se parece muito com os anteriores, mas apresenta legislação um pouco mais clara e sem compilações, há alguns questionamentos a serem feitos.

O primeiro deles diz respeito à garantia da “base comum nacional” a que o legislador se refere no final da frase que compõe o artigo 64.

Como garantir tal base se as possibilidades de formação dos profissionais da educação são extremamente amplas e diversas, considerando, também, o fato de as diretrizes para a organização curricular do curso, terem surgido apenas em 2006; e a

questão da diversidade regional, conseqüentemente, cultural, social e econômica em nosso país?

O conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a *docência é a base da formação de todos os profissionais da educação*, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores (...) (FREITAS, 1999: 31).

Helena Freitas tem o cuidado de tratar cada um dos seis princípios que compõem a justificativa da necessidade e riqueza da existência e defesa de uma base comum nacional, que são: proporcionar sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, acabando com a dicotomia do educador tarefeiro e educador pensador; visão de gestão democrática; assunção de compromisso social e político; visão de trabalho coletivo e interdisciplinar; formação inicial articulada com a formação continuada. (FREITAS, 1999).

Sem clareza acerca da identidade do profissional, não se faz diretriz coerente, não se tem grade curricular bem definida, logo, não se alcança “base comum nacional”, pois para que assim seja, é preciso ter um ponto em comum, para dele saírem propostas específicas para os campos isolados (MOREIRA e SILVA, 2002).

A diversidade, para ser respeitada, deve guardar contato com a igualdade; para que ações específicas sejam desenvolvidas procurando alcançar um objetivo comum, o lugar de onde saem, o núcleo, deve ser comum também.

Outra questão que não é novidade, e permaneceu por todo o processo histórico percorrido pela categoria dos pedagogos/professores, é: Como formar um orientador, supervisor, inspetor, planejador, administrador ou diretor educacionais, atividades que orientam e decidem sobre a docência, sem que eles passem pela experiência docente?

Ora, como ensinar e nortear o trabalho de um professor, se o orientador desse trabalho, não compreende o processo formativo que permeia o trabalho docente?

Isso fez com que o uso do brocardo, já exaustivamente falado por nós nesse trabalho, continuasse sendo pertinente; claro, é óbvio que aquele que supervisiona o trabalho de alguém, deve poder realizar esse trabalho, o ordenamento jurídico cuida desta lacuna com a aplicação do princípio, mas a formação de tal profissional permanece falha.

O formado já passou pela conclusão do curso, recebeu a titulação e a habilitação, mas o seu currículo contemplou, apenas, questões administrativas e teórico-metodológicas não específicas, mas que tratassem da Ciência da Educação, o que quando e se tratada, dificilmente com olhar apurado para a docência a qual fora, erroneamente, desmembrada da formação do profissional.

Hoje, quando falamos em professores de séries iniciais nos referimos a duas áreas de atuação docente: aquela ligada à Educação Infantil e a outra relativa ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries Ensino

Fundamental – dependerá da nomenclatura utilizada por cada escola). A formação destes profissionais, como vimos, se dá através do Magistério – Normal -, do Normal Superior, de cursos Universitários, ou ainda por programas de formação pedagógica em casos especiais. (SAVIANI, 2003; MARAFON e MACHADO, 2005).

Os cursos de Magistério ou Normal, modalidade educacional a ser oferecida em nível Médio, estão apenas terminando de formar suas últimas turmas para então serem dados como extintos, devido à resolução CNE/CP 1/2002 do então Ministro da Educação e da Cultura, Cristóvam Buarque, que dispõe sobre a reformulação e, portanto, revogação como explicitado anteriormente, do artigo 62, do Título VI da LDBEN 9394/96, pois instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, esta sendo exclusivamente obtida em nível superior, nos cursos de licenciatura ou de graduação plena, retirando a possibilidade de ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal – ou Magistério -.

Sendo assim, a primeira iniciativa de finalizar com a formação precoce do professor, foi realizada, procurando concentrar toda ela em nível Superior.

Por conta desta resolução as Instituições de Ensino Superior (IES) e Universidades, as últimas, as quais anteriormente optavam por oferecer o curso de Pedagogia, com duração de, no mínimo, quatro anos, e com habilitações variadas – o que trataremos a seguir - , começaram a promover os cursos Normais Superiores, com duração de três anos divididos em duas modalidades: Formação de Professores

para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores para Educação Infantil.

Tais cursos, em alguns institutos e universidades, acrescidos de uma especialização na área de administração escolar, proporcionam habilitação para coordenação, orientação, supervisão e/ou direção educacionais; ou ainda o caso dos programas de formação pedagógica, voltados para aqueles que têm diploma de Ensino Superior e gostariam de se dedicar à Educação Básica (Art. 63, inciso II, LDBEN 9394/96).

Os programas normalmente são oferecidos pelas Universidades públicas, pois se trata de manobra governamental com o intuito de suprir a carência de operadores da educação (diretores e coordenadores apenas, quando falamos do Estado de São Paulo, pois a existência do cargo de orientador educacional não é exigida no estado) os quais devem ter, por lei (Art. 67, § único da LDBEN 9394/96) algumas horas de trabalho dentro de sala de aula para se candidatarem aos cargos administrativos existentes no sistema estadual e municipal de ensino.

Reconhecendo a importância do assunto e do fato de nos dispormos a discutir um pouco mais sobre esta postura não apenas normativa, mas também estrutural, recorreremos ao que está disposto, na LDBEN, ainda no título VI quando trata do artigo 67º:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.(LDBEN 9394/96 apud SAVIANI,2003:182)

O que nos interessa deste artigo é o texto inicial , o inciso IV e o parágrafo único, pois são eles que delimitam a necessidade de se ter a docência como pré-requisito para atuar profissionalmente em qualquer outra área pedagógica administrativa seja ela por concurso (parágrafo único) ou ainda por progressão funcional (inciso IV).

Ora, soa-nos um tanto quanto contraditório exigir um certo período de experiência docente para ocupar um cargo pedagógico administrativo se, em concomitância, é possível formar o especialista em educação – aquele que tem habilitação para dirigir, coordenar, supervisionar e orientar – sem licença para lecionar.

Um dos aspectos a serem levantados por conta desta contradição é resgatar o que foi colocado acima sobre a carência de profissionais da área administrativa na rede, pois os formados em Pedagogia sem habilitação para docência jamais terão a

possibilidade de ingressar na carreira pública, a não ser que se proponham a realizar outro curso, no caso, o normal superior, um reverso dentro da categoria; ou ainda travem uma batalha legislativa munindo-se do brocardo jurídico para atuar.

Desta forma, licenciados em outras áreas, que não apenas as de docência em séries iniciais, acabam participando de especializações ou programas pedagógicos para ganharem a habilitação para trabalhar com as áreas administrativas do especialista em educação e poderem concorrer às vagas do Estado.

Os cursos de Pedagogia, ficam, então, como última instância, tanto para a formação de docentes para séries iniciais e educação infantil, quanto para formação do profissional de educação, já que os ISEs tentam dar conta da formação do especialista e do docente com cursos e programas de formação rápida.

As Instituições Universitárias, diante de todas estas emendas normativas institucionais, começam a sofrer, com constância, reformulações curriculares e estruturais, com o objetivo de atender a pouca parcela de alunos que, desinformados, buscam a formação plena do pedagogo (docente e especialista), ou então apenas a formação docente, mas se decepcionam ao saber que poderiam concluí-la não em quatro, mas em três anos nos ISEs.

Cada Universidade montou o curso de Pedagogia que melhor lhe aprouve e esta atitude, causada pelo próprio Estado, vai contra uma de suas propostas no final

do artigo 64 da LDBEN, já questionada e discutida por nós, que é manter uma “base comum nacional” de formação. (KUENZER, 2001).

Desta forma, o curso de Pedagogia, apenas oferecido por Universidades e não por Institutos Superiores de Ensino, por se tratar, historicamente, de uma licenciatura, acaba sendo reduzido a um curso de bacharelado, sem sucesso, pois não há procura por um curso de quatro anos, que habilita para tratar de questões administrativas pedagógicas sem práticas docentes.

Competências administrativas as quais poderiam ser obtidas em uma especialização ou num programa pedagógico, caso o/a interessada houvesse concluído o Curso Normal Superior, em qualquer uma das áreas de docência – séries iniciais ou educação infantil - ou ainda tivesse um curso superior qualquer.

Em agosto de 2004 a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), lançou um documento final de seu XII Encontro Nacional, que trata das Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação questionando exatamente esta descaracterização do Curso de Pedagogia: *O que se questiona é a descaracterização do Curso de Pedagogia enquanto licenciatura, tentando colocá-lo como um bacharelado, uma vez que a atual legislação determina que todos os professores para a Educação Básica sejam formados nos ISEs.* (ANFOPE, 2004:25).

Desta forma temos uma dicotomização da formação do profissional da educação - e aqui entende-se por profissional da educação aquele que tem formação docente e administrativa na área em questão - a qual acaba dando vazão para a existência de três, como coloca a ANFOPE, modalidades formativas desconexas: Licenciaturas (ISEs e Universidades que optaram por oferecê-las), Bacharelado Profissionalizante (complementação em Cursos de Especialização e Programas de Formação Pedagógica para aqueles concluintes dos Normais nos ISEs e Universidades), e o Bacharelado Acadêmico (Curso de Pedagogia).

Além da compartimentalização formativa do pedagogo, vemos que uma área, citada na LDBEN no artigo 62, não se faz presente no meio destas vertentes, que seria a graduação plena, a qual daria subsídios para formar o pedagogo enquanto docente e administrador escolar.

Esta formação plena acaba desaparecendo do meio acadêmico por inúmeros fatores envolvidos na dinâmica da formação retalhada do profissional da educação diretamente relacionada às novas exigências do mercado de trabalho e às orientações do Ministério da Educação. (KUENZER, 2001)

Uma delas seria pelo fator “tempo”. Não há procura por um curso pleno já que o aluno pode cursar um Normal Superior, obter um diploma de graduação e seguir adiante procurando uma especialização na área de administração escolar, obtendo assim, em quatro anos, um diploma universitário mais um título de especialista;

enquanto que, num curso de graduação plena ele obteria apenas o diploma com, no mínimo, quatro anos de estudo.

Outra seria com relação à lucratividade das universidades e instituições superiores de ensino particulares, responsáveis por grande parte da oferta de Cursos Normais Superiores e especializações nas áreas de administração escolar.

Os ISEs ficam encarregados de oferecer o Normal Superior com duração de três anos e podem abrir um curso de especialização na área de administração escolar. Isto lhes proporciona uma vantagem financeira sobre as universidades, pois oferecem em menos tempo, pelo mesmo, ou até menor preço, o diploma de docente para o aluno interessado, devido às mudanças no mundo do trabalho, em se formar cada vez mais rápido (KUENZER: 2001). Voltando-se para a área de formação de professores, Freitas salienta:

A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma *instituição de ensino* de caráter técnico-profissional. (FREITAS, 1999: 20-1).

Sendo assim, as universidades podem optar por oferecer, também, o Normal Superior ao invés do curso de Pedagogia, pois estariam aptos a competir com os ISEs em questões financeiras, sem grandes preocupações formativas. Esta ação é também regularizada pelo Estado, através do Decreto 2.032/97:

O decreto estabelece que as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 1999: 20)

Os alunos vivem a necessidade de enfrentar o mercado de trabalho o quanto antes, o qual exige agora, não mais uma formação padronizada, mas sim uma dinamicidade e pluralidade de conteúdos e habilidades.(KUENZER, 2001).

Desta forma, sem muito o que refletir, tomam a decisão por cursar os normais e realizar, depois, uma especialização, seja ela na área de psicopedagogia, administração escolar, educação infantil – caso tenha optado por séries iniciais na graduação -, alfabetização, educação de jovens e adultos,... sendo condizente com a necessidade de formação a curto prazo e diferenciada – com a especialização.

Estas manobras financeiras e temporais é claro, não se dão apenas ao bel prazer das instituições, mas têm apoio do Estado que a cada momento, usa de seu poder normativo legislativo para confundir a formação. Percebemos isto com mais clareza quando Kuenzer nos coloca:

O Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC, que convocou as instituições de ensino superior (IES) a apresentarem propostas para as Diretrizes Curriculares que seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas, contempla estas e outras dimensões, estimulando a formação

geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho; ao mesmo tempo propôs a flexibilização dos percursos com estratégias de empregabilidade, defendendo, no limite, a possibilidade de **'cada curso ser um percurso'**, ou seja, nenhuma uniformidade. Essa flexibilização livra as instituições de ensino superior do engessamento decorrente dos currículos mínimos, de modo a assegurar 'ampla liberdade' na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização de cada curso. Ou seja, a fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo. Se ainda assim a carga horária tiver que ser fixada, ela não poderá exceder a 50% da carga horária total. Ao mesmo tempo, a orientação do MEC contempla um enxugamento dos cursos, devendo-se evitar o seu 'prolongamento desnecessário'. (KUENZER, 2001:20)

Desta citação tiramos quatro pontos relevantes para abordar a precariedade da formação do profissional de educação em específico.

O primeiro deles diz respeito à *"formação geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho"* (KUENZER, 2001:20). Não seria esta "formação geral" algo completamente contrário ao que se faz com a fragmentação das áreas de atuação do pedagogo?

Seria muito mais vantajoso, em se tratando de questões educacionais, termos profissionais com formação plena em que o docente compreenderia o trabalho do especialista e vice versa, já que se fala tanto em organização de Projeto Político Pedagógico em conjunto, incluindo toda a comunidade escolar.

Neste caso, falar em formação geral é equivocado, pois trata-se de pincelar assuntos e não recorrer às questões epistemológicas que os envolvem, como deve ser a formação do formador.

Em segundo lugar: *“cada curso ser um percurso’, ou seja, nenhuma uniformidade”* (KUENZER, 2001:20), e o que demanda o artigo 64 quando chama a atenção para uma “base comum nacional” de formação?

Se há a possibilidade de cada curso organizar, da maneira que acredita ser melhor – lembrando que este “melhor” inclui pensar em recursos financeiros, materiais e humanos, dificilmente será atingida uma base comum nacional. Na verdade, dependendo do local de formação de cada aluno, este será compreendido com um tipo de profissional determinado, o que já está ocorrendo quando se fala em dois tipos de bacharelado e uma licenciatura descontextualizada.

Num resgate histórico acerca do surgimento da “base comum nacional”, vemos que a idéia veio justamente para contrapor a formação do pedagogo como especialista sem habilitação docente e também para criticar a idéia de um currículo mínimo. Isso ocorreu em 1983, em Belo Horizonte, no I Encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador:

A base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e (...) a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (Documento Final do I Encontro Nacional apud BRZEZINSKI,1996:172)

Considerando que vinte e dois anos se passaram, ainda continuamos lutando pelos mesmos motivos, pois apesar de muitas vitórias terem sido conquistadas, ainda assim aqueles que são responsáveis pelo ordenamento nacional, portanto,

com poder político e jurídico de decisão, continuam criando artifícios para cercear a possibilidade de construirmos uma educação forte, com formadores de qualidade.

Ter o conhecimento é ter também poder e não interessa para um governo de minorias, com bases neoliberais, ter um povo consciente, informado.

Além da fragmentação formativa, das características muito particulares de cada curso – não para a originalidade emancipatória, mas para a diversidade negativa, isto é, cada curso enfatiza o que acredita ser mais importante em detrimento da universalidade do conhecimento –há ainda uma flexibilidade exagerada na carga horária fixada (“a fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo. Se ainda assim a carga horária tiver que ser fixada, ela não poderá exceder a 50% da carga horária total” - KUENZER,2001:20), a qual poderá ser repostada por atividades extra-curriculares nem sempre de qualidade e realmente relevantes para a formação do aluno em questão.

E como se não bastasse, considerar que, numa era onde o conhecimento tem avançado de forma descontrolada, dinâmica, veloz, acumulando-se nas estantes de bibliotecas e mega-bookstores, é necessário evitar “prolongamento desnecessário” da formação profissional, se, hoje em dia, um dos maiores desafios dos professores universitários é dar conta de uma imensidade de conteúdos em um tempo curtíssimo, fazendo com que informação transforme-se em conteúdo formativo de qualidade (BONDIA, 2001).

Os Cursos de Pedagogia estão correndo o risco de exclusão, fragmentação, descaracterização e até de extinção, por conta desta banalização dos cursos de formação do pedagogo em Instituições de Ensino Superior, já que a Lei permite sua redução:

Esse rebaixamento das exigências em vários níveis – corpo docente, carga horária –, aliado às pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes até 2007, em cumprimento à LDB e na ausência de política de expansão qualificada do Ensino Superior público, que demandaria maior volume de recursos financeiros, tem causado a proliferação de cursos de 1.600 horas e a criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições "ideais" para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária. (FREITAS, 1999: 22).

Percebe-se, também, que não apenas há um descaso com a formação do profissional em questão, mas com a Educação em si.

Ora, priorizar questões econômicas e de celeridade, voltadas para o mercado de trabalho, e só ele, é renegar todos os princípios que permeiam a Educação.

Priorizar, a obtenção de capital cultural institucionalizado em detrimento de capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2001), é uma das medidas de manutenção do sistema capitalista neo-liberal pra se fazer presente dentro, não só da escola, mas das salas de aula e em cada um dos participantes do processo educativo, procurando sustentar sua lógica de alienação desumanizante (BOURDIEU, 2001; MÉSZÁROS, 2003a).

Formar, a partir de uma estrutura deformada resulta em deformação dos demais envolvidos – alunos, em especial -, logo, reprodução do sistema, o que significa reprodução da impotência humana diante do capital; da pobreza cultural e econômica; da autodestruição...(MÉSZÁROS, 2003a e 2003b).

Por fim, é preciso reconhecer, no meio acadêmico e, principalmente, em meio às políticas públicas voltadas para a organização das Diretrizes do Curso de Pedagogia – assunto que será, também, discutido neste trabalho – que, a formação do pedagogo envolve todas as três dimensões citadas durante o texto – educação infantil; educação de 1ª a 4ª série; administração escolar -, e que cabe ao profissional decidir-se, após formação na graduação, por qual área pretende dar maior relevância em sua vida profissional, pois assim teria maturidade suficiente para fazer sua escolha e compreender o contexto no qual se encontra.

A ANFOPE sempre defendeu que:

para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém que a pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além em termos de referencial e profundidade teórica.

(...)

Cabe-nos, portanto, ressaltar que, se o Curso Normal Superior também forma professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas” (ANFOPE,2004:25).

E, mais uma vez, o que o documento da ANFOPE realiza nada mais é do que recorrer ao brocardo jurídico, isto é, a uma verdade jurídica evidente: *“in eo quod*

plus est semper inest et minus” (quem pode o mais, pode o menos – VENOSA, 2005).

Logo, se é permitido à Universidade oferecer o Curso de Pedagogia que forma, no entendimento atual, coordenadores, diretores, supervisores e orientadores de professores de séries iniciais e educação infantil, pode também e deve, habilitá-los para a docência nos mesmos níveis educacionais, descaracterizando-o como um curso de Bacharelado.

Agora, ficaremos, até quando, solucionando as lacunas legislativas com brocardos? Como podemos direcionar a organização legislativa de forma que não sane, apenas, necessidades organizacionais, mas também formativas?

2.2 Tecendo relações: Nossas necessidades.

Falar de formação de pedagogos implica falar em formação de professores, mesmo que a idéia que se tem de pedagogo não seja aquela diretamente vinculada com a docência, pois tal profissional estará, sempre, atrelado à categoria de professores, seja colaborando com a organização e coordenação dos trabalhos dos demais profissionais, seja assumindo-se enquanto docente.

Desta forma faremos, a partir de então, durante o decorrer do trabalho, distinção entre professor e pedagogo, pois o objetivo principal é identificar as vertentes existentes problematizando-as, de forma que possamos compreender a

dicotomização existente, como demonstrado nos itens anteriores deste capítulo, e a qual não é apenas de cunho gráfico, mas envolve todos os segmentos da sociedade atrelados à educação.

Apesar de há muitos anos se falar em formação de professores e pedagogos, o que se intensificou desde a elaboração da última LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, e da necessidade de reconhecer a identidade destas duas figuras tão importantes no processo formativo, é possível dizer que não houve inovação nas falas registradas até agora, tendo como conceito de inovação, aquele utilizado por Maria Eugênia Castanho (2000):

Inovação é a ação de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com *invenção* (criação de algo que não existia) ou com *descoberta* (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes (...). Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes (p.76).

Sendo assim, se considerarmos que inovar é modificar, o que modificamos, de fato, até então com relação à formação de professores e pedagogos?

É claro que não estamos nos esquecendo da dificuldade de formulação da LDBEN 9394/96, tampouco das outras questões por ela abordadas e das reuniões para elaboração das Diretrizes do Curso de Pedagogia, tão importantes quanto esta, mas sim afunilando nosso objeto de estudo e observando que existem ações e entidades maiores do que a vontade daqueles que se envolveram com o segmento “Educação” por sua excelência.

Quando falamos do envolvimento do segmento educativo por sua excelência, procuramos excluir aqueles que vieram por reconhecer na educação uma maneira de reproduzir e manter o sistema capitalista – o que é diferente de manter-se nele, já que todos assim o fazemos, pois hoje é uma condição de sobrevivência – de maneira a, não apenas precarizar o ensino como um todo, mas também os seus profissionais:

No Capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim, a auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX apud SOUZA e FERREIRA, epígrafe, 2000:5)

Na nossa discussão, falamos em específico dos cursos oferecidos pelos IESs (Instituições de Ensino Superior):

O CNE, ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação, ignorou essa trajetória e regulamentou a formação de professores de educação infantil e de 1^a a 4^a série no Curso Normal Superior, criando o clima propício para que, posteriormente, fosse regulamentada a formação de professores para esses níveis de ensino *exclusivamente* no Curso Normal Superior, tal como estabelece o Parecer 970/99, da Câmara de Educação Superior, aprovado em 10/11/1999, com apenas sete (dos doze) conselheiros presentes e um voto em contrário, declarado em separado pelo conselheiro Jacques Velloso. Sua aprovação foi antecedida de muita mobilização em nível nacional, de amplos setores da área educacional. Centenas de instituições, entidades, conselhos de cursos e educadores enviaram manifestação ao Conselho Nacional, entre a reunião de outubro e a reunião de novembro do CNE, rejeitando o parecer e solicitando audiência pública para o trato dessa questão. A constatação de que não foi introduzida qualquer modificação na minuta originalmente apresentada à Câmara de Ensino Superior e a insensibilidade diante das centenas de manifestações de todo o país são dados reveladores da força dos interesses que orientam a definição das políticas educacionais em nosso país e das concepções que informam as propostas de formação de professores. (FREITAS, 1999: 26).

Institutos os quais, além de minimizar a carga horária do curso, antes oferecido em quatro anos, hoje em três, e o qual além do título de docente das séries iniciais ou da educação infantil, acrescido de um quarto ano, possibilita a graduação enquanto pedagogo – cargos administrativos (orientação, supervisão, direção e coordenação) -, não se apóia no tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão).

Um avanço conquistado na década de 30 pela ABE (Associação Brasileira de Educação) quando compreendeu a existência de uma tridimensionalidade de funções da Universidade, que colaborariam para caracterizar a universalidade do saber atingindo não apenas as Faculdades que ela englobava, mas também as comunidades civil e científica (BRZEZINSKI,1996:30-1) e, desta forma, realizando um elo interdisciplinar que possibilita o diálogo entre todos os segmentos formando um complexo dialógico (MORIN,2003).

A partir da amostra do que ocorre hoje com relação à formação de professores e pedagogos, realizada no item anterior, e resgatada neste, notamos que os estudos até então realizados não foram utilizados; há o pensar, a socialização deste pensamento, mas paramos por ai, já que a realidade nos demonstra ações contrárias àquelas por nós – os compromissados com a educação por excelência – idealizadas, defendidas.

Estamos deixando de fazer exatamente aquilo que Castanho – citada anteriormente - colocou como ponto principal da inovação que seria atuar diferentemente frente às ações pedagógicas ineficazes, incoerentes.

Há que se considerar então se aqueles que estão comprometidos com a educação são os únicos responsáveis por esta omissão – aqui entendida como a não possibilidade de agir -. Seríamos nós os responsáveis?

Obviamente que a resposta é negativa, caso contrário estaríamos indo contra a existência de um processo histórico dialético, provocado pelas diversas vertentes sociais as quais atuam à sua maneira em cada um dos problemas enfrentados pela sociedade, e o reconhecimento da existência deste movimento é importantíssimo para tratar a questão aqui discutida.

Considerando todas estas colocações entramos, de fato, no campo das políticas educacionais, presentes até então na nossa discussão, mas agora de forma declarada. Castanho (2005:130) coloca dentre tantas outras crises que:

A formação docente também está em crise: a LDB exige formação em nível superior para o exercício do magistério, mas ainda persistem os cursos de nível médio e há muita indefinição legal quanto aos vários locais de formação. As experiências válidas em nível médio estão se desarticulando, como é o caso dos CEFAMs. Quanto ao ensino superior, a qualidade dos cursos está ligada à qualidade da pós-graduação. A política de aligeiramento da pós-graduação coloca em risco o ensino superior já que é lá que se formam os professores para o ensino superior. A pesquisa e o ensino devem correr juntos, o que nem sempre ocorre. Em resumo, **falta uma definição política clara quanto à formação.** (grifo nosso).

Desmembramos o parágrafo, pois há quatro pontos importantes a se tratar aqui: a crise em si; incoerência legislativa; ciclo vicioso da formação e, por fim, a demora para a elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia.

Note-se que, neste caso, as políticas públicas, vão além das questões trabalhistas que envolvem o professor – não menos importantes, é claro -, procurando a raiz do problema o qual está, sem dúvida, atrelado ao Estado e sua forma de gestão. Gestão que se rende às questões administrativas econômicas ditadas pelo Banco Mundial que prevê, para otimização da educação básica, um resgate de atuação tecnicista na área de formação de professores. (FREITAS, 1999).

Em primeiro lugar é preciso reconhecer o momento histórico pelo qual estamos passando, caracterizando, assim, a crise da formação docente que, como vimos, é fruto de um caminhar histórico que deixou marcas profundas em nosso sistema educacional.

Comesaña-Santalices e Galué, dizem a respeito da crise com suporte teórico de Hannah Arendt (1982:51):

Una situación de crisis, es una ocasión única de volver a pensar problemas que ya ni siquiera planteamos correctamente, porque han quedado envueltos en prejuicios y aparências. Es posible superar la crisis (...) sólo a través de la capacidad que tengamos los individuos de establecer juicios originários y no perjudiados en relación con las situaciones a las que nos enfrentamos. Estas situaciones de crisis, le parecen pues especialmente propicias para volver a 'ver' claramente la esencia.

Desta forma, se um momento de crise é aquele em que se tem problemas não muito bem definidos, então vivemos constantemente uma crise, já que o sistema capitalista neoliberal tem, como característica principal, declarar ações diferentes das que realmente se quer atingir (COVRE,1990; MÉSZÁROS,2003b), fazendo, desta forma com que sejamos envolvidos pelo cenário apresentado sem possibilidade de

compreendê-lo por inteiro, já que as partes que o formam estão omissas e compartimentadas.

Por outro lado, como Comensaña-Santalices e Galué colocam, é um momento único de se rever, de atingir a essência do problema, problematizando as situações apresentadas procurando desenvolver juízos reais acerca dos mesmos. O que nos falta é a clareza da utilização deste momento: onde podemos atuar diretamente?

Freitas ressalta:

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e, nele, do curso de pedagogia e das faculdades/centros de educação, como *espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação*, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não-formais, escolares e não-escolares, e em todos os espaços em que se desenvolva o trabalho educativo. (1999: 28).

Atualmente existe uma política social de incentivo à criação de ONGs (Organizações Não Governamentais) e OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), apenas pela nomenclatura já é possível identificar que tratam-se de atuações isoladas sem a devida colaboração direta do Estado, para atuarem nas mais diversas áreas através do terceiro setor, dentre elas, e uma das mais populares, a educação.

Desta forma, excusa-se o Estado do dever previsto em lei, mais precisamente na Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 6º e naqueles que

compõe a Seção I (Da Educação) de seu Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), que falam, basicamente, do direito igualitário de acesso ao ensino.

E o que teria a formação de professores e pedagogos a ver com isto? Ora, tudo! Considerando que o Estado incentiva a realização de atividades isoladas, principalmente na área de Educação deixando de cumprir com aquilo que previu na Constituição do país, facilita-se a compreensão acerca da incoerência legislativa e de ação – segundo item a ser tratado, e a resposta da última questão feita anteriormente – sendo vista como uma atitude constante que permeia as políticas gestórias do país.

Assim como reafirma o momento de acobertar os objetivos reais – tirar o dever do Estado de prover educação, saúde, saneamento básico...- com os objetivos proclamados, já que acreditamos na benevolência direta das ONGs e OSCIPs, esta política de atividades isoladas atinge, também de forma direta, a organização de cursos superiores e universitários realizados de forma isolada, devido à uma inconstância e demora na organização dos mesmos, fazendo com que o “campo educacional” , citado por Freitas, fique cada vez mais distante da categoria e de seus propósitos primeiros.

Deixemos claro que não é uma crítica sobre a existência de órgãos como ONGs e OSCIPs, mas sim uma crítica voltada para um dos seus muitos trabalhos: envolvimento e responsabilidade direta com a educação; o qual deve ser diretamente tutelado pelo Estado-Nação, seja na figura do Governo Federal, do Governo

Estadual ou do Governo Municipal, apenas com o intuito de demonstrar incompatibilidade de objetivos e ações.

Não apenas Organizações Não Governamentais e da Sociedade Civil de Interesse Público são responsabilizadas por parte da iniciativa de provimento originalmente governamental, como também as Universidades, no final da década de 80 início da década de 90, juntamente com a implantação do Mercosul, tinham o dever de resgatar sua presença social junto à comunidade através de projetos de Extensão (SGUISSARDI e SILVA, 1998), contribuindo para que a “ética da solidariedade” não fosse deixada de lado. (MOROSINI, 1997:226).

Pensar sobre o momento que vivemos de forma crítica é voltar às raízes do problema e perceber que não é uma característica isolada, mas geral. Todas estas necessidades de ação eram designadas pelo próprio governo, legitimadas normativamente e cobradas quando acreditava – o poder – ser necessário.

Partindo, então, para o cerne da discussão do nosso segundo ponto, incoerência legislativa – e, aqui neste estudo, o mais importante – é preciso saber que nos remetemos não apenas à letra da lei que traduz para a sociedade civil a norma, mas também à maneira como é conduzida a escolha da mesma e a sua utilização na sociedade. Propondo um diálogo construtivo entre Direito e Educação.

Assis (2004) coloca que:

Com a intensificação do desenvolvimento das forças produtivas a partir da instauração do modo de produção capitalista, a complexidade da vida social aumenta de forma considerável e com ela a contingência das relações humanas. Em outras palavras, com o modo de produção capitalista o mundo torna-se mais problemático pela ampliação do horizonte de possibilidades e pelo aparecimento de um universo mais amplo em alternativas. No âmbito do Direito isso significa que um número maior de relações ou comportamentos mais variados torna-se juridicamente possível. O aumento da complexidade social reflete diretamente no direito positivo tornando-o também mais complexo, não só pela ampliação do ordenamento jurídico em decorrência da produção ininterrupta de diversos conjuntos normativos, mas também pelo processo de contínua mudança no conteúdo das normas jurídicas. (p.24)

Sendo assim, se no âmbito do Direito temos um número maior de relações o que causa maior complexidade do ordenamento jurídico – organização formal das leis -, também a Educação sofrerá tais mudanças de forma a aumentar seu grau de complexidade, já que é regida pelo direito positivo – normas- em todos os seus segmentos.

Apontamos aqui, portanto, que se antes a LDBEN era suficiente para delimitar as atividades educacionais, hoje já não consegue dar conta, precisa de outros conjuntos normativos que à ela venham somar: a criação de leis complementares; tomemos por exemplo a reclamação da categoria profissional para a organização de uma diretriz acerca do curso de Pedagogia, trabalho realizado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) desde sua instituição, que nos custou décadas e inúmeros documentos.

O interessante, no momento é, além de compreender o perfil profissional do pedagogo, reconhecer a lei como um instrumento para o auxílio na gestão dos

problemas formativos e todos aqueles aos quais precisamos recorrer ao direito positivo.

Existem, no Direito, dois tipos de normas: as típicas, que são aquelas responsáveis por regularizar um comportamento, isto é, dizem como a sociedade civil deve agir; e as atípicas, responsáveis por criar, estruturar, modificar e/ou organizar a sociedade civil e seus segmentos, as quais ainda podem ser divididas em atípicas de organização, pois estruturam e criam uma realidade para o Direito, e atípicas de interpretação, trazendo consigo o estabelecimento de um conceito ou a fixação de uma interpretação dentro do ordenamento jurídico. (BOBBIO, 1999).

A Educação seria regida, basicamente, por leis atípicas de organização, pois muitas delas, como os decretos e portarias, são atos normativos do Poder Executivo de cada instância (Federal, Estadual e Municipal), que dialogam entre si; não são leis, mas valem como tal, pois cuidam da regulamentação da Lei na prática.

Já a LDBEN, apesar de ser também uma lei atípica de organização, é uma Lei Ordinária, vinda do Poder Legislativo (Congresso Nacional), e que está acima dos atos normativos que devem estar de acordo com ela.

O histórico da organização da LDBEN 9394/96 mostra que esta voltou às mãos de seus elaboradores e trocou de autor pelo menos três vezes, publicada, no final, com muitas modificações em seu texto original, as quais eram consideradas pelos participantes da categoria, importantes (SAVIANI, 2003)

Poderíamos nos questionar então: Organizando as questões legislativas acerca da educação, principalmente, no que diz respeito à formação dos professores, sanaríamos o nosso problema?

Há muito mais além disto e é claro também que este trabalho não conseguirá tratar de todos os aspectos, mas se propõe a somar com os demais, trazendo dois pontos pouco considerados até então que é o exercício de dialogar com outras áreas do saber, no caso, o Direito e considerar, num momento de extrema importância como este em que temos as diretrizes para o curso de Pedagogia organizadas, o que teóricos educacionais pensam sobre o perfil do pedagogo, resgatando a possibilidade de verificar se o valor atrelado por nós ao fato, atribuído para a escolha de uma proposição normativa que rege as atuações do Pedagogo, condiz com aquelas que o Estado imaginou serem as melhores e de acordo com a realidade em que vivemos:

Em decorrência da velocidade sem precedentes das mudanças em nosso tempo, e por causa do desafio que significam para a ordem legal, alguns sustentam que a mudança pode ser efetuada pela lei. A lei, quando muito, pode estabilizar, legalizar e coordenar uma mudança, mas a mudança em si é sempre resultado da ação extralegal, depende de fatores objetivos (o estágio de desenvolvimento das forças produtivas) e subjetivos (o estágio de organização de determinados setores da vida social) (ASSIS, 2004:28).

E não apenas um jurista reconhece que a mudança não é oriunda das legislações, como também sumidades no campo educacional:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade,

por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (ROMANELLI, 2001:179).

Abordando, agora, o terceiro ponto, que aponta o ciclo vicioso da formação, temos, além de um problema educacional, também um problema legal formativo.

Com relação ao problema educacional, pensando nas palavras diretas de Castanho (2005), a graduação depende da pós-graduação para ter qualidade, mas com o aligeiramento e o descaso que a pós vem sofrendo, a queda da mesma – qualidade - é fato, que interfere diretamente na graduação.

A pós-graduação em Educação no Brasil tem fortes vínculos com a pesquisa, que contribui com a produção de conhecimento a ser aplicada na graduação, procurando, através dos alunos – graduandos e graduados -, modificar e movimentar as estruturas de base da Educação Nacional.

Permitindo, o Governo Federal, juntamente com o M.E. – Ministério da Educação- a abertura e manutenção de cursos de pós-graduação desvinculados da prática de pesquisa, mas com preocupação na aquisição de títulos e horas de estudo em sala de aula, há um prejuízo da possível melhora alcançada com o entrelace destes dois níveis de ensino. (ANPED,2005).

Atendo-nos ao caso concreto de formação de pedagogos e professores, sem a pós-graduação e sua excelência em pesquisa, talvez a situação atual diante da indefinição da identidade destes profissionais fosse ainda pior, pois a discussão acerca da Ciência da Educação, das possibilidades e níveis de formação, se dá, especialmente, na pós, que inclusive é citada como responsável por uma parte da formação do profissional aqui discutido, como vimos no artigo 62 da LDBEN 9.394/96.

Esse problema educacional está diretamente ligado ao problema legal formativo, e ai entraremos na questão do professor universitário, que merece ser contemplada aqui, já que ele será responsável pela construção do conhecimento junto aos Pedagogos e/u professores, assim como pela assunção da identidade que lhes cabe, e pela colaboração na articulação de uma proposta curricular formativa voltada para esta ou aquela atividade educacional.

Discutir essa formação do formador do Pedagogo é extremamente pertinente, pois se sua formação é deformada, como exigir que o profissional discutido, seja consciente do processo no qual está inserido? Vê-se que voltamos à questão do ciclo vicioso da formação envolvendo todo o processo formativo, desde as séries iniciais até a pós-graduação, seja com profissionais em sala de aula, seja com profissionais em cargos administrativos escolares.

Recorrendo, mais uma vez, à LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quando esta se refere aos professores das IESs (Instituições de Ensino Superior), mais especificamente nos Títulos V “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo IV “Da Educação Superior”, e VI “Dos profissionais da Educação”, temos:

Título V
“Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”

(...)

Capítulo IV
“Da Educação Superior”
(...)

Art. 52 – (...)

II – um terço do corpo docente, **pele menos**, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

(...)

Título VI
“Dos profissionais da Educação”

(...)

Art. 65 – A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

(...)

Art. 67 – (...)

Parágrafo único: **A experiência docente é pré-requisito** para o exercício profissional **de quaisquer outras funções de magistério**, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

(LDBEN 9394/96 apud SAVIANI, 2003, p. 182) (grifo nosso).

Analisando os artigos que tratam da formação do professor universitário em geral, é possível notar que, na verdade, não tratam desta formação - algo muito semelhante ao que ocorre com os pedagogos e professores.

Ainda que se aponte diversos níveis formativos, a formação, em si, não é tratada - apenas delimitam alguns espaços onde ela pode ocorrer; espaços, que, pelo fato de serem de níveis de pós-graduação (*stricto e/ou lato sensu*) não significam que darão conta de abordar temas pertinentes às práticas educativas, muito pelo contrário, quando se fala em especialização, mestrado e/ou doutorado – mesmo os demais níveis de formação acadêmica acima destes – a tendência é especializar-se cada vez mais sobre determinado aspecto:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. (SANTOS, 1988, p.64).

E continua:

Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles. (SANTOS, 1988, p.59).

Sendo possível reconhecer, portanto, a existência de um complexo que engloba inúmeras partes em contato constante (MORIN, 2003).

A característica maior que a educação tem priorizado hoje em dia, que é a do diálogo entre as várias áreas do conhecimento, não condiz com a exigência formativa especializada, aliás, vai de encontro com ela, pois como cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de se trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade, se a própria formação do professor ainda é compartimentada, cartesiana?

Desta forma, acreditar que o professor universitário, quando com um curso de pós-graduação em seu *curriculum*, está habilitado para compreender o sistema educacional, as relações de ensino-aprendizagem, as características da práxis educativa, as relações professor-aluno-instituição de ensino, a identidade que envolve o curso de Pedagogia e suas escolhas, e tantos outros aspectos que envolvem a educação, é ignorar a realidade.

É claro que não podemos nos esquecer de dois fatores importantes, um deles diz respeito àqueles que buscam a área da Educação, que apresenta diversas possibilidades curriculares com disciplinas relativas às práticas docentes, mas nem sempre, quando com um vasto leque de opções, os professores/pesquisadores optam por estas disciplinas. E o outro com relação à existência de disciplinas a serem, obrigatoriamente, cursadas pelos ingressantes das pós, que acabam contemplando, apenas, a área a que estão atreladas, nunca entrando em outro campo, onde a Física, a Arqueologia, a Citologia e tantas outras se restringem a si mesmas.

Talvez porque apesar de “Universidade” dever ser compreendida como um complexo de faculdades que dialogam entre si, acaba sendo uma simples alocadora de faculdades fechadas em si mesmas, algo que foi, historicamente, construído (BRZEZINSKI,1996 e CASTANHO, 2000).

Fica nítido, portanto, que o fato de se ter uma especialização, seja ela qual for, em qualquer área, inclusive Educação, não significa, necessariamente, estar apto para lecionar nas instituições de ensino superior (artigo 67, parágrafo único da LDBEN 9394/96); da mesma forma que tanto o contrário não é verdadeiro – estar apto a lecionar por ter realizado atividades relacionadas às práticas educativas -, quanto o oposto – não estar apto a lecionar devido ao fato de não ter contato com as disciplinas de práticas educativas no ensino superior. Brzezinski (1996), em seus estudos acerca da história da formação de professores, ressaltou tais aspectos.

Seria, pois, contraditório não considerar a existência de ensinamentos não institucionalizados e estudos feitos pelo próprio professor a fim de melhorar sua prática, já que se tem, aqui, uma visão global acerca de “Educação”. O fato é que, a especialização não garante, de maneira alguma, uma boa atuação em sala de aula.

Atentemo-nos, agora, para o artigo 65 da Lei em questão, especificando que, para todos os outros níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissionalizante e EJA – Educação de Jovens e Adultos), exceto superior, será cobrada a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, na formação docente. À primeira leitura,

parece que há um certo desmerecimento e despreocupação com a formação do professor universitário. Seria mesmo esta a intenção?

Considerando toda a trajetória, já por nós conhecida da LDBEN de 1996, que não contemplou grande parte das reivindicações da classe docente envolvida no processo de reestruturação legislativa (SAVIANI, 2003), é possível dizer que não.

Agora, atendo-se às questões históricas, que nos levam a compreender que o surgimento da Universidade no país é demasiado recente, da maneira como o conhecemos, e que, especialmente na última década, as universidades têm surgido desenfreadamente sem o propósito de formação, mas de profissionalização superior (KUENZER, 2001) não é de admirar a compreensão que há a necessidade de se criar uma parcela de mão de obra docente, para o nível superior – o que nos leva a pensar, também, sobre a redução de anos para se completar um estudo em um *stricto sensu* -, o mais rápido possível, com o intuito de, não apenas atender à demanda, mas também às questões econômicas, pois quanto maior a procura, menor o salário a ser oferecido. Por este lado, é possível dizer que sim.

A pergunta que nos fica é a seguinte: Conseguir, qualquer curso universitário, habilitar o profissional para lecionar no nível superior, especialmente àqueles voltados para a formação do Pedagogo e do professor? Temos, então duas grandes vertentes para abordar em relação à questão colocada: os cursos de bacharelado e os cursos de licenciaturas.

Com relação aos cursos de bacharelado, nenhum deles apresenta em sua grade curricular, qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas já que o indivíduo ingressa na universidade a fim de exercer uma profissão, seja ela qual for – advogado, arqueólogo, ator, engenheiro, biólogo...- e, apenas depois de conhecer o mundo universitário é que acaba considerando a docência como uma alternativa de exercer, de certa forma, a sua profissão.

Antes disso, dificilmente alguém ingressa em qualquer curso pensando “quero fazer o curso X pra ser professor universitário”, tampouco se ouve “quero fazer o curso que forma professores universitários”, mas muito se ouve “após terminar a faculdade farei uma pós para dar aula na universidade”, mas entramos, ai, no mérito do problema formativo trabalhado anteriormente.

Poder-se-ia então, questionar sobre os estágios. Nos cursos de bacharelado, os estágios não são, em sua maioria, obrigatórios. Contemplam, quando existem, a atuação do profissional que, como já foi considerado, jamais será voltada para a prática docente.

Por outro lado, nos cursos de licenciatura, onde os estágios são obrigatórios, pois, teoricamente, é onde se formam formadores, ainda assim temos dois impasses. O primeiro deles diz respeito ao estágio voltado para a educação básica, a qual contempla primeira e segundas etapas do ensino fundamental e o ensino médio –, com a aprovação da Lei n.º 4.735/2001, apresentado por Ivan Valente, a educação infantil começa a fazer parte da educação básica.

Sendo assim não fica contemplado o ensino superior nos cursos que formam formadores, pois estes se preocupam com outros níveis de ensino que não o superior, e deles sim, são cobradas as trezentas horas mínimas de práticas de ensino.

Não se contempla, na lei, inclusive os responsáveis pela docência em nível médio, ou normal, os quais, percebemos, estão se extinguindo, aos poucos, mas ainda assim persistem e estão tomando lugar nas IESs.

Vejamos: como podem formadores de formadores, cobrar, orientar, avaliar estágios de práticas de ensino se eles mesmos não passaram por tais práticas? E que, mesmo tendo passado, é de se reconhecer, sem dúvida, que cada nível de ensino pede uma metodologia diferenciada. É o mesmo questionamento que realizamos algumas páginas atrás sobre o exercício da profissão pedagógica administrativa sobreposta à profissão pedagógica docente.

As ações pedagógicas possíveis com crianças entre 7 (sete) e 8 (oito) anos não são as mesmas com adultos acima de 17 (dezessete). O fato de existir a EJA (Educação de Jovens e Adultos) já confirma esta afirmação.

O segundo impasse seria, portanto, o fato de que os professores universitários cobram e supervisionam ações necessárias para as práticas educativas que

redundem em sucesso de seus alunos em sala de aula, sendo que deles não foram cobradas.

Desta forma acabamos por iniciar um ciclo de falhas constantes, pois, se exigimos dos professores de educação básica qualidade e inovação no ensino, como podem reconhecer isto se são formados por pessoas das quais também se cobram as mesmas coisas porém não se delimitam os critérios necessários para assumir sua posição profissional? O que começa errado, tende a prosseguir da mesma maneira. É o ciclo que estamos analisando, apontado por Castanho (2005).

Tal discussão já nos leva, portanto, a reconhecer a letra da Lei no parágrafo único do artigo 67 exposto anteriormente, onde, em união com o artigo 65 temos que o professor universitário não precisa de nenhum tipo de estágio docente, tampouco ter como pré-requisito a experiência docente, o que faz o problema ficar um pouco maior.

É possível resumir nossa análise em algumas palavras de Anastasiou (2004):

No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos.

Poder-se-ia até dizer que, a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores (Conforme Selma Pimenta, em palestra proferida aos professores de educação superior da Universidade Tiradentes, Aracaju, em fevereiro de 2002). Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha

igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes a docência. Por maior autonomia que tenham em sua profissão de origem, tomando a autonomia como a “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade” (Cavallet, 1999), não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.(p.174).

Retomando nossa linha de raciocínio, quando a norma permite que haja pelo menos um terço dos professores com titulação acadêmica (artigo 52, II, LDBEN) e que a preparação para o exercício do magistério no ensino superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente *stricto sensu* (artigo 66, LDBEN), dá margem para a existência de professores com pouca qualificação –ainda que esta qualificação, como abordado, não dê garantia alguma de boa atuação em sala de aula.

Quando o legislador utiliza a palavra “prioritariamente”, quer dizer que, numa ordem ou série, esta – título de doutor ou mestre – é a que vem em primeiro lugar, existindo outra além dela, que é a especialização. Está claro também que nada menos do que a pós será aceito para contratação de professores universitários, porém sabemos que em IESs e Universidades existem professores sem qualquer titulação:

(...)exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores –, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades – 30% de mestres e doutores –, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições. (FREITAS, 1999:21).

É importante ressaltar que nosso objetivo não é, de maneira alguma, criticar a atuação dos professores universitários, tampouco generalizar, ou ainda esgotar o assunto, mas polemizar a necessidade de organização da categoria “professor universitário”, visando todo o sistema educativo, inclusive e, principalmente, os alunos que são por eles, avaliados, direcionados, orientados, coordenados desde as áreas onde a questão identitária já esteja totalmente superada, até áreas como a de formação de professores, onde, vimos, existem grandes dificuldades e pontos a serem discutidos.

Esse ciclo falho de formação, ora apresentado, guarda relação direta com o quarto e último ponto a ser discutido, levantado por Castanho (2005): a indefinição de uma política pública clara, assertiva, direcionada.

É possível afirmar, diante de todo o quadro atual e histórico exposto até então, que a falta de direcionamentos objetivos contribuiu e contribui com a manutenção de ações desorganizadas na área que diz respeito à formação de professores e pedagogos; uma delas relacionada às diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia.

Insistir na justificativa de demora da promulgação da mesma com relação à crise da categoria é apelar para ingenuidade e falta de bom senso, pois se a própria categoria ainda não reconheceu a sua identidade de curso, como é possível lançar diretrizes para o mesmo? Obviamente que essa discussão não escusa a Lei, isto é, o Estado, a direcionar a formação docente e de pedagogo para um determinado nível,

sem a possibilidade de inúmeras ações flexíveis que proporcionem à qualquer pessoa, o título de pedagogo ou docente das séries iniciais.

Como comentado no decorrer deste trabalho existe, ainda, muita divergência com relação à base da formação do Pedagogo, que, resolvida, ou pelo menos pré-estabelecida, já contribuiria com a organização das diretrizes.

Nosso objetivo, nas seguintes páginas será, num primeiro momento, discutir com teóricos estudiosos sobre o assunto, a questão identitária aqui levantada, para, em seguida, analisar as diretrizes promulgadas no início de 2006, com o objetivo de compreender o caminho que tomará a formação docente e do pedagogo, portanto, o rumo que se pretende dar à educação.

CAPÍTULO III

VELHOS OLHARES, NOVAS PERSPECTIVAS

Mas, então, de repente, Miguilim parou em frente do doutor. Todo tremia, quase sem coragem de dizer o que tinha vontade. Por fim, disse. Pediu. O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim. E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; O céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis na primavera vereda. O Mutum era bonito! Agora ele sabia.
(ROSA, 1984:142)

3.1 O Caminho se faz ao caminhar: opções metodológicas.

Assim como Miguilim, às vezes é necessário recorrer a determinados acessórios para melhor ver a realidade. Até aqui, clareamos nossa compreensão com a colaboração da história sob uma perspectiva legislativa, diretamente ligada às tomadas de decisão governamental criando impasses dialógicos com a categoria profissional pesquisada. Reafirmando o que Minayo chama de “consciência histórica”:

Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. (1994:14).

Situando os acontecimentos atuais e suas origens, identificando que não existe identidade definida até então, propomos a realização de contraposições entre as opiniões de teóricos estudiosos da área, e a promulgação das Diretrizes do Curso

de Pedagogia procurando identificar relação entre a compreensão que a área tem de si mesma e o elenco de proposições normativas valoradas pelo Estado-União.

Antes de realizarmos esta análise, faz-se necessário ressaltar aspectos da pesquisa desenvolvida e de princípios que a permearam, pois lançar olhar sobre o objeto pesquisado é responsabilizar-se por conclusões particulares oriundas de uma investigação que fora, a todo instante, influenciada por convicções construídas através do tempo e que são próprias do pesquisador:

Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrínsecamente ideológica*. Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. No entanto, as ciências físicas e biológicas participam de forma diferente do comprometimento social, pela natureza mesma do objeto que coloca ao investigador. Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (MINAYO, 1994:14-5).

Desta forma o olhar do pesquisador é algo que influencia os caminhos por ele traçados, nas escolhas feitas e na maneira de reconhecer a realidade e suas necessidades, e seu objeto está sujeito à mudanças, ou pelo mesmo pesquisador que retorna ao objeto após outras caminhadas; ou por um novo pesquisador que debruça-se sobre o problema por um ângulo diferente, com convicções distintas daquele.

Lewis em seu livro “As crônicas de Nárnia” (2005), apresenta para o leitor um conto intitulado “O cavalo e seu menino”; normalmente pensaríamos em algo como

“O Menino e seu cavalo”, afinal de contas, o homem é detentor do meio de produção, e dos aparatos auxiliares na conquista dele, no caso, animais domésticos.

Mas esta consideração é feita diante das convicções de nossa sociedade sobre a história, de um olhar social próprio, pois “O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível do consciência histórica social” (MINAYO, 1994:14). Lewis tendo criado um mundo fantasioso, Nárnia, onde os animais são seres dotados da mesma inteligência que os homens, é possível aceitar que um cavalo seja “dono”, ou melhor, “responsável” por um menino:

(...) – Mas é claro – respondeu Shasta. – Pelo menos já montei o burro.
- Montou o *quê*?! – fungou o cavalo com enorme desprezo. (Nem mesmo chegou a falar, pois os cavalos falantes ficam com o sotaque ainda mais cavalares quando sentem raiva.) E continuou: - Em outras palavras, você sabe montar coisa nenhuma. Isso é ponto contra. Tenho de ensinar-lhe pelo caminho. Já que não sabe montar, pelo menos sabe cair?
- Bem, todo mundo sabe cair.
- Estou dizendo o seguinte: sabe cair e montar de novo, sem chorar, e cair de novo e montar de novo, sem ficar com medo de voltar a cair?
- Vou tentar, posso tentar – respondeu Shasta.
- Coitado do bichinho!- falou o cavalo num tom mais bondoso. – Esqueci que **você é ainda um potro**. Vamos fazer de você um excelente cavaleiro.
(...) (grifo nosso.) (LEWIS, 2005:197).

Assim, a relação que se estabelece é uma que já conhecemos - mais experientes cuidando dos menos experientes, pois na fábula homens e animais estão no mesmo nível -, porém sob uma perspectiva diferente para nós, já que envolve um animal e um ser humano ocupando lugares diferentes daqueles por nós conhecidos.

Sendo assim, cada pesquisador, observador, escritor, faz a sua opção. Traça seu próprio caminho, diante de suas aspirações, convicções e pesquisas pessoais que podem somar ou desagregar, contribuindo com a manutenção do sistema dialético da construção do conhecimento.

O olhar utilizado pela pesquisadora deste trabalho tem ênfase na proposta materialista histórico-dialética, pois reconhece a importância da prática social como critério para alcançar a verdade, reconhecendo esta prática dentro do movimento das ações humanas construídas através de consciências particulares e gerais que contribuem, inclusive, para a formação da cultura de determinado lugar. (TRIVIÑOS, 1987).

Aceita-se que é possível conhecer o mundo, pois tem-se a matéria como algo anterior à consciência construída acerca da mesma, dando origem a uma “consciência social” (TRIVIÑOS, 1987:52) do próprio pesquisador.

Além disso, reconhece-se também, o movimento dialético da realidade, isto significa aceitar as leis da Unidade, da Luta dos Contrários e da Contradição, ou seja, crer na existência de uma relação permanente entre entes contraditórios que ocasionam um problema e que possuem dois pontos em comum: suas diferenças e a identidade que os une como pontos de um mesmo assunto – a chamada unidade dos contrários - . “O materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser”. (TRIVIÑOS, 1987:71).

Diante destas questões tem-se o objeto de estudo, pois suas diferenças e semelhanças serão trabalhadas de forma que a contradição seja, num determinado momento, superada.

Existem pelo menos três procedimentos gerais que orientam o conhecimento do objeto dentro desta linha de pensamento (TRIVIÑOS, 1987). O primeiro deles diz respeito à “contemplação viva do fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987:73), isto é, reconhecimento do estado da arte e mapeamento através de estudo documental, preocupando-se com a delimitação do objeto. Praticamente o trabalho realizado anteriormente à construção deste texto, e que pode ser constatado, especialmente, nos primeiro e segundo capítulos desta dissertação.

O segundo é a elaboração da análise do objeto, construção de conceitos, juízos e raciocínios sobre o mesmo, ação que acaba permeando todo o trabalho, pois a cada nova informação, outras relações teóricas e práticas são estabelecidas de forma a enriquecer o processo de reconhecimento do objeto.

A pesquisa prática acaba se inserindo aqui, pois ela será responsável pela articulação entre as teorias trabalhadas até então e construção dos novos conceitos.

Por fim, apresentam-se as inferências indutivas e dedutivas resultantes do processo de conhecimento do objeto, que tendem a propor solução para o problema. As duas últimas etapas serão construídas neste e no próximo capítulo.

Para que este caminho se faça de maneira agradável e emancipadora, é preciso que o pesquisador se identifique com o problema a ser pesquisado, pois conviverão durante muito tempo, e o olhar do pólo, inicialmente, ativo - pois na construção de relações pesquisador e objeto tornam-se concomitantemente, pólos ativos e passivos da pesquisa -, deve voltar-se, constantemente, para o objeto:

(...) é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação” (p.215). (MINAYO, 1994:14).

Nesta pesquisa, o “substrato comum de identidade” existente entre pesquisadora e o objeto da pesquisa, é relacionada à categoria aqui discutida, pois formada em Pedagogia, tendo cursado currículo que contemplava as áreas administrativas – orientação, coordenação, supervisão, direção – e docência no ensino médio – normal ou magistério - , prevendo possível apostilamento de habilitação para docências nas séries iniciais, perguntava-se: que formação é essa? Qual a minha real identidade profissional?

Diante disso a legitimidade da proposta pessoal de realizar a pesquisa torna-se cada vez mais pertinente e presente, pois como disse Bondia (2001), o saber da experiência supera o saber da informação, o que tem se tornado cada vez mais raro por excesso de trabalho que não venha a somar ao longo do tempo, mas que faz

termos a impressão de que não podemos parar e por causa disso, nada nos acontece.

Experenciar é expor-se, é construir algo do momento vivido:

Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDIA, 2001: 8).

A resposta, aos acontecimentos durante a vida acadêmica da pesquisadora enquanto estudante de Pedagogia, e a forma de dar sentido às experiências por ela vividas é a construção desta dissertação e a realização da pesquisa proposta.

Sabendo qual a origem da idéia para identificar o problema a ser discutido, e tendo delimitado que convicções filosóficas acompanham o desenvolvimento do trabalho, basta-nos falar da pesquisa em si. Daquilo que aqui foi desenvolvido. Da metodologia utilizada. Do caminho percorrido para a organização daquilo que dará sentido às experiências da pesquisadora na área.

Compreendendo que o assunto discutido neste trabalho envolve relações sociais, econômicas, políticas, históricas, pessoais, coletivas, normativas e muitas outras, fez-se pesquisa do estado da arte, optando pelo resgate e ênfase nas questões histórico-legislativas.

Tal opção foi realizada por entender que além de já existirem inúmeros trabalhos de qualidade abordando o tema de forma a aprofundar-se em discussões políticas e, conseqüentemente, sócio-econômicas, o objetivo pretendido seria conquistado através deste caminho.

Criou-se, inclusive, a consciência de que o tempo existente para a conclusão do trabalho não permitira desenvolvimento de texto de qualidade com aprofundamento em todas as vertentes que englobam o objeto.

No início, ocorreu como bem colocou Severino (1992):

No caso da educação, há uma forte tendência de os alunos quererem retomar e resgatar toda a experiência histórica de educação brasileira, todo o contexto histórico-social, todo o acervo de explicação teórica já elaborada nos diversos âmbitos! (p. 34)

Mas depois entende-se que somos responsáveis apenas por uma parte, por uma contribuição:

(...)o que cabe, de fato, a cada um de nós é simplesmente colocar um tijolo, se eu tiver me compenetrado da intencionalidade do projeto do prédio, desse projeto coletivo que dirige a construção do edifício do saber. (SAVERINO,1992:34).

Ainda que de antemão pareça uma pequena contribuição e que um grande recorte naquilo que se pretendia abordar, foi realizado, as relações entre as leituras e as reflexões começam a acontecer, e percebemos que novos problemas, dentro da problemática inicial, surgem com grande facilidade.

Desta forma buscou-se apenas o necessário para articulação dos resultados e objetivos pretendidos, os quais influenciaram na busca bibliográfica e na delimitação da pesquisa a ser feita sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, reconhecendo a existência de inúmeros trabalhos, apoiados na pesquisa de campo, envolvendo professores, alunos, formandos e formados, na área de formação de professores e pedagogos, optou-se por resgatar as falas de teóricos estudiosos da área, confrontando-as de maneira que fosse possível identificar pontos em comum sobre a identidade do pedagogo e aquilo que o diferencia do docente das séries iniciais, obtendo um esboço de um perfil que contemplasse as correntes mais fortes que discutem a categoria.

Muitos autores foram selecionados, apenas cinco deles retornaram a pesquisa, realizada por correio eletrônico, e das quais, uma foi perdida por problemas tecnológicos.

Embora muitos pesquisadores questionem a legitimidade e o tipo de relacionamento que se constrói através do correio eletrônico, sem dúvida para determinados objetivos de pesquisa, ele é o melhor meio de executá-la.

No caso desta pesquisa, o objetivo era obter respostas diretas e simples, contando com a capacidade de escrita daqueles que foram procurados, os quais

possuem inúmeros trabalhos publicados na área, e que, portanto, não teriam maiores problemas em fazê-lo.

Assim, não tomaria muito o tempo de cada um deles, pois seriam capazes de responder ao questionário em qualquer lugar que desejassem e de onde tivessem acesso à Internet – casa, escritório, universidade,...-.

Antônio Joaquim Severino assim vê o correio eletrônico:

Já muito conhecido e utilizado, o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via Internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro. O nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal, que vai recebendo e guardando as mensagens que recebemos e que ficam arquivadas a nossa disposição para consulta oportuna. (2002:139).

Muitos dos respondentes escolhidos situavam-se em outros estados, cidades e, num determinado caso, em outro continente. Logo, o correio eletrônico além de ser o meio suficiente para a realização da pesquisa, torna-se, também, o mais viável economicamente.

Embora Severino (2002) também recomende que as informações obtidas sejam salvas em disquete ou dispositivos semelhantes, às vezes, no momento em que se trabalha com os dados e nos deparamos com o impulso do labor intelectual, nos esquecemos de tomar certos cuidados para a manutenção dos mesmos.

Por se tratar de cinco questões abertas, onde quatro são iguais para todos os pesquisados, e a última foi elaborada especialmente para cada respondente, considerando alguma produção que tenha feito sobre o assunto, não haverá tabulação de dados, mas uma análise diretiva sobre cada resposta, confrontando-as quando se tratarem de um mesmo tema, e trabalhando-as isoladamente quando forem específicas.

3.2 A categoria profissional fala de si mesma.

Por conta de perda por problemas tecnológicos de uma das entrevistas, trabalharemos, diretamente, com quatro respondentes, e procuraremos as respostas do quinto, em trabalhos por ele publicados.

Os respondentes são: Prof. Dr. Dermeval Saviani (anexo 1); Prof. Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou (anexo 2); Prof. Dra. Maria Rosa Cavalheiro Marafon (anexo 3); Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (anexo 4) e Prof. Dr. José Carlos Libâneo – do qual não se tem as respostas diretas, mas que serão retiradas do livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” (2005) (anexo 5)- .

A primeira questão direcionada aos professores doutores foi a seguinte: O que você entende por “professor”? Destacando a palavra final para que o labor da resposta se voltasse para a mesma.

Para compreender a primeira questão é preciso que trabalhemos em conjunto com a segunda pergunta: “O que você entende por “pedagogo”?”. Utilizando do mesmo artifício de destaque de um dos vernáculos mais importantes da pesquisa.

Ora, ainda que no corpo das perguntas não se tenha feito qualquer menção sobre a dicotomia existente entre estas duas categorias de trabalho, o fato de existir duas questões, onde cada uma volta-se para um determinado profissional, já demonstra que a pesquisadora acredita haver diferença de espaço de trabalho e de atividades a serem desenvolvidas por ambos. As respostas podem confirmar sutil ou declaradamente estas divisões; Ou ainda invalidar a possibilidade de dicotomia.

O que ocorreu é que quatro respondentes acreditam que há uma distinção entre professores e pedagogos, o que nos leva a delimitar, inicialmente, que existe uma identidade própria do pedagogo, que irá, desta forma, delimitar também, o seu espaço de atuação.

O Prof. Dermeval Saviani entende que “O professor, nas condições atuais de funcionamento de ensino, é um educador que **trabalha diretamente com os alunos**(...)” (grifo nosso), ressaltando, ainda, a existência de professores primários – responsáveis pelas séries iniciais – e professores oriundos de outras licenciaturas. E que o Pedagogo seria “o especialista em pedagogia”, pois a pedagogia é a teoria da educação, logo, uma teoria da prática educativa, fazendo com que o profissional delimite-se à garantia da eficácia do ato de educar, considerando, finalmente, que o

pedagogo será “um **especialista na forma de organização e no modo de funcionamento da educação escolar**” (grifo nosso).

Estes dados postos, compreendemos que para este respondente existe uma correlação entre o trabalho do professor, que está diretamente ligado aos alunos, e do pedagogo, que deve “buscar equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino aprendizagem”, nas palavras do próprio Saviani.

Sendo assim, o trabalho do pedagogo deve restringir-se às questões educativas, sejam elas acerca da própria ação exercida pelo professor, dentro da organização escolar formal, sejam num ambiente não formal ou informal educativo; já que aponta as relações “educador-educando”, no modo geral e “professor-aluno”, para o espaço escolar.

Seria, então, o pedagogo, um profissional que estudaria a teoria da prática educativa com o propósito de colaborar com o trabalho do professor em sala de aula, e do educador nos outros diversos espaços, fazendo jus, então, à área de coordenação e direção escolar que lhe cabem, as quais abrangem, também, a gestão educativa, que acaba atingindo os espaços não-formais de educação.

A professora Léa Anastasiou, também entende que o professor é o profissional que “trabalha com a **formação do estudante** através do processo de

ensinagem” (grifo nosso), aquele que está em constante contato com os alunos, assim como colocou o Prof. Dermeval Saviani.

Embora haja, entre eles, um reconhecimento distinto da atividade exercida em sala de aula – processo de ensino-aprendizagem para um, e processo de ensinagem para a outra -, o que nos interessa é o olhar que se tem sobre o trabalho do professor, independente de nomenclaturas diretas sobre o trabalho em sala de aula.

Já tivemos a oportunidade de, neste trabalho, explicitar o que envolve reconhecer um processo de “ensinagem” em lugar do processo de “ensino-aprendizagem”, e isto será uma variável entre os autores pois envolve não apenas a área de aprofundamento teórico de cada um, que pode ou não ser sobre este assunto específico, como é o caso de Anastasiou, como também sua compreensão acerca do próprio processo.

Como se disse na introdução deste capítulo, a pesquisa social é permeada por convicções muito particulares de cada pesquisador, e aqui, trabalhamos com teóricos, logo, pesquisadores da educação.

Resolvido este ponto, podemos afirmar que ambos têm o mesmo olhar sobre o trabalho do docente, e que também compartilham da mesma opinião sobre as ações do pedagogo, já que Anastasiou entende que a “ação do pedagogo abrange o **estudo do processo de formação do estudante** (...) abrange também o sistema de ensino, a legislação, **a gestão**, a informação, e do saber escolar, as relações entre

os sujeitos que constituem os sistemas educacionais e em especial, processo de formação inicial e continuada dos docentes, parceiros institucionais” (grifo nosso).

É consenso, entre os dois respondentes, que o trabalho do pedagogo é preocupar-se com a organização e funcionamento da escola, como declaradamente colocou Saviani; logo, seus olhares – dos pedagogos – deveriam ser apurados para a compreensão de todo o contexto educativo, embora a segunda respondente apegue-se mais ao contexto escolar e o primeiro considere, também, os contextos não-formal e informal.

Importante apontar, também, na resposta de Anastasiou, a preocupação que o pedagogo deve ter com os processos de formação inicial e continuada dos docentes, assim como com as relações dos sujeitos e dos parceiros institucionais envolvidos nos sistemas educacionais, uma atividade que envolve um labor voltado para a gestão escolar, logo, característico de um profissional da educação e não de um docente formado para o trabalho em sala de aula, ainda que ele reconheça as questões globais do processo educativo e da organização escolar.

A Profa. Maria Rosa Cavalheiro Marafon também entende que o professor é um educador e que “o seu trabalho (...) deve **objetivar a formação do aluno** como um todo”.(grifo nosso). Logo, concorda com os respondentes anteriores neste ponto, mas com relação ao trabalho do pedagogo, procura ir além.

Marafon entende que “O pedagogo é o educador por excelência, uma vez que tem a **educação como objeto de estudo/pesquisa** e de atuação profissional. Assim deve estar apto a **exercer tanto a docência, como outras funções que têm a educação como objetivo e/ou preocupação.**” (grifo nosso).

O que une Marafon aos respondentes anteriores é a compreensão de que o objeto de estudo e pesquisa do pedagogo é a educação; aproximando-se mais de Saviani que entende ser a pedagogia “uma **teoria que se estrutura em função da ação**, ou seja, ela é elaborada em função de exigências práticas, interessadas na execução da ação e seus resultados” (grifo nosso), já que Marafon procurou discutir em seu livro “Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento” (2001) a educação como práxis que ocorre dentro e fora da escola, onde o foco do desenvolvimento de uma formação consciente é a reflexão sobre a ação.

Mas aquilo que faz com que Marafon vá além de Saviani e Anastasiou em sua compreensão sobre o papel a ser desenvolvido pelo profissional “pedagogo” são dois pontos: quando ela menciona a necessidade de o pedagogo estar apto para exercer a docência e outras funções que visem a educação.

Ainda que Saviani e Anastasiou não tenham mencionado de forma aberta a função docente como parte do trabalho do pedagogo, acredito que vejam essa possibilidade, mas não como ação principal, tampouco como uma vertente de atuação, mas apenas como parte de seu repertório de saberes e ações, que

proporcionam base para o bom desenvolvimento de suas atividades primeiras de gestão educacional.

Conclui-se assim pois voltamos ao mesmo questionamento que permeou o trabalho do segundo capítulo acerca da LDBEN 9394/96: Como coordenar e dirigir ações desconhecidas? Se o pedagogo é o estudioso das ações práticas educacionais, logo, ele está apto para exercê-las, mas esta não é sua função principal.

Já Marafon, entende que a ação prática faz parte, naturalmente, do processo de saber e pesquisar sobre, logo, a docência, declaradamente, faz parte do trabalho do pedagogo. Essa colocação está de acordo com aquilo que defende a ANFOPE sobre o profissional em questão, o qual deve ter a docência como base do trabalho que desenvolverá.

Além dessa diferença, Marafon compreende que o pedagogo é um profissional que pode contribuir não apenas no espaço escolar, mas também em todos os âmbitos que objetivem a educação, ou a tenham como vertente de preocupação, enfatizando os espaços informais e indo além deles, ainda que Saviani tenha feito menção sobre os mesmos.

Este pensamento de Marafon traz uma compreensão mais aberta sobre o espaço a ser ocupado pelo profissional em questão, dando-lhe créditos por dominar

questões de organização funcional e planejamento educativo, para outras áreas que não as educacionais formais.

A Profa. Helena de Freitas aproxima-se dos demais, principalmente de Marafon, por reconhecer relação entre docência e saberes universais que envolvem a educação como um todo, declara acreditar ser a “compreensão da **totalidade do processo de formação humana, na escola, e outros ambientes educativos**” (grifo nosso) condição para o desenvolvimento da docência, que é a “ **mediação no processo de conhecimento dos alunos**, cria as condições necessárias nos espaços educativos - planejamento, organização e seleção dos conteúdos, desenvolvimento e avaliação dos processos formativos –“, logo o docente e o pedagogo seriam profissões diretamente ligadas compartilhando da mesma identidade voltada para o desenvolvimento do processo formativo como um todo, seja ele dentro ou fora da sala de aula.

A respondente, diferentemente de Saviani, considerou o vernáculo “professor” apenas referindo-se à categoria que cuida da formação inicial do aluno, já que a pesquisa é voltada para este grupo profissional; desta forma é coerente observar identidade única para o professor e o pedagogo.

Helena de Freitas também concebe a prática dos profissionais em outros ambientes que não apenas os escolares, concordando com os espaços de atuação defendidos por Saviani e Marafon, permitindo-nos declarar Anastasiou como uma pesquisadora com olhares voltados diretamente para a escola, o que é sustentável

por sua área de trabalho que se preocupa com os processos formativos entre professor e aluno.

Posiciona-se, ainda, Helena de Freitas, na primeira questão, de forma a deixar claro que sua concepção assemelha-se à da ANFOPE, eximindo-se, inclusive, de responder a segunda questão, já que uma profissão é dependente da outra. Ponto em que diverge de Marafon, pois a terceira respondente atribuiu ao pedagogo outras funções que vão além da docência, reconhecendo-o como “educador por excelência” e responsável por atividades as quais não cabem ao docente.

O posicionamento da penúltima respondente é uma introdução para o pensamento de José Carlos Libâneo acerca do trabalho do pedagogo:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades (...) não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2005:39).

Mas, diferentemente dos demais, e principalmente, das colocações de Helena de Freitas, afasta-se da possibilidade de todo trabalho pedagógico servir-se da base docente, do estudo do ato de educar, mas sim do estudo da teoria e da prática voltadas para os saberes pedagógicos. (LIBÂNEO, 2005:39).

Desta forma, Libâneo é, entre todos os respondentes, aquele que mais afasta as categorias profissionais: professores e pedagogos. Para ele, devido à complexidade que abarca o sistema de ensino, os professores seriam profissionais responsáveis pela compreensão da ação educativa em si, em torno do âmbito específico da matéria das disciplinas (LIBÂNEO, 2005).

Nem todos estão de acordo com o fato de haver uma diferença entre o espaço de trabalho do professor e do pedagogo, já que Helena de Freitas os vê de forma associada; por outro lado, estão de acordo na existência de uma conexão entre as áreas de atuação destes profissionais, que se complementam, ainda que para alguns sejam, em determinado momento, divergentes.

O principal é a aceitação dos quatro primeiros respondentes sobre o contato direto que o pedagogo tem com a docência, e o qual, por conta de necessidade de delimitação clara de trabalho e de áreas de ação distintas, Libâneo, compreende não poder ser abordado num curso que deva visar a formação de profissionais da educação “não diretamente docentes” (2005:61).

Para sustentar seu pensamento, Libâneo se apóia no histórico construído sobre o curso de Pedagogia, como algo que foi se desmembrando da base docente, e para o qual não deve retornar, e no discurso com vistas a questões curriculares onde nas Licenciaturas em geral não se tem a possibilidade de aprofundar-se em teorias sobre a organização e o funcionamento escolar por conta do objeto das mesmas: a docência.

Sabemos que a ANFOPE apóia-se também no histórico construído para afirmar a base docente do pedagogo, logo, o que se percebe é a diferença de olhares direcionados para um mesmo objeto, o que acontece em demasia nas ciências sociais, e que já foi discutido no início deste capítulo.

Por fim, Marafon e Libâneo compreendem que existam duas figuras: o pedagogo escolar e o pedagogo especialista, isto é, a possibilidade de um profissional – o pedagogo - atuar em qualquer área que envolva a educação, diferentemente do que pensa Anastasiou que reconhece o pedagogo como um profissional legitimamente escolar, e distinção não apontada por Demerval e Freitas.

Diante disto, que identidade adotar? Ora, já sabíamos que a própria categoria enfrentava divergências ao compreender sua área de trabalho, logo, cabe-nos organizar linha de pensamento que procure pontos de convergência para delimitar algumas questões identitárias deste profissional: o pedagogo.

Nosso próximo ponto de trabalho será a tentativa da construção de um esboço acerca da identidade do pedagogo. Por ora, apenas constatemos os dados fornecidos, relacionando-os e deixando para que os juízos de valor sejam inseridos mais adiante, quando o quadro geral da pesquisa já tiver sido montado neste trabalho.

A terceira questão apresentada aos respondentes foi: Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de formação? Lembrando que hoje os cursos de Pedagogia formam, dependendo da instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais; profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão, coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem esquecer dos Normais Superiores.

O objetivo desta pergunta é, além de resgatar as respostas anteriores, identificar a base de formação do profissional – pedagogo - verificando se o curso de Pedagogia ainda é o responsável principal por ela, lembrando, propositadamente, ao respondente, da existência de inúmeras possibilidades de cursá-lo, em diferentes níveis e ênfases, os quais, na maioria das vezes, mesclam a formação do pedagogo com a do professor (Considerando a perspectiva constatada anteriormente de que existe uma diferença entre ambos os profissionais para alguns dos respondentes e, inicialmente, para a pesquisadora).

Diante do questionamento, Saviani entende que o **“Curso de Pedagogia** deveria contemplar todos os aspectos constitutivos da educação, **tendo como eixo a organização e o funcionamento das escolas**. Tendo claro esse eixo, penso que será viável **formar, simultaneamente, o professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o especialista** nos vários aspectos ligados à gestão da escola, tais como administração e direção, coordenação curricular e supervisão pedagógica, orientação educacional e escolar, **assim como o professor dos professores de ensino fundamental**, isto, é, o professor das escolas normais e dos

Institutos Superiores de Educação. **Tratar-se-ia de formação ampla e aprofundada**” (grifo nosso).

Logo, na compreensão do primeiro respondente, apesar de professor e pedagogo terem funções e identidades distintas, é possível que no curso de Pedagogia forme-se um profissional capaz de lidar com questões administrativas e questões docentes diretas, isto é, o exercício da docência, considerando que no Curso de Pedagogia o eixo, **a base**, seria voltada para a organização e o funcionamentos das escolas. A docência seria um outro aspecto, não tão relevante, deste eixo, e a formação se daria de forma simultânea como ele mesmo coloca.

Anastasiou, também não cita a docência como base do curso, e segue o raciocínio da amplitude administrativa da atividade do pedagogo, defendida em sua segunda resposta, pois acredita que o curso deveria oferecer “Uma formação **direcionada para a complexidade do fenômeno educacional**. As diversas áreas do conhecimento que compõem o curso deveriam estar voltadas para **o foco ‘educação’**, portanto, servirem de instrumentos de conhecimento e compreensão da realidade educacional”.(grifo nosso).

Sendo assim, Anastasiou e Saviani identificam uma legitimidade própria do Curso de Pedagogia e do currículo que ele deve contemplar, voltado para a reafirmação das diversas atividades do pedagogo que colocam a docência em segundo plano, para contribuição de seu trabalho e não no mesmo patamar.

Pode-se afirmar que a autora assim compreende porque ratifica dizendo “(...) uma formação onde a **relação teoria e prática fosse uma constante e base da progressiva caminhada dos estudantes pedagogos**” (grifo nosso).

Assumindo a relação entre teoria e prática como base para o desenvolvimento da construção dos saberes que compõem o rol de conhecimentos do profissional “pedagogo”, vê-se na docência uma vertente de contribuição para execução do trabalho pedagógico, e não exclusiva e diretamente, docente.

Já Freitas, coloca que “É nosso entendimento que as **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia recentemente aprovadas, contemplam a formação do pedagogo** para a docência na educação básica, na formação das crianças de 0 a 10, e a gestão, bem como para as demais funções do magistério, **sem a fragmentação das habilitações** como vinham sendo até o momento estruturados os cursos. De nosso ponto de vista, este **é um grande avanço**, de significado histórico, na medida em que **contempla as reivindicações dos educadores ao longo dos últimos 25 anos de luta pela formação.**” (grifo nosso).

Desta forma fica claro que para Freitas a base é docente, assim como especificou em sua resposta anterior, a gestão seria acidente da compreensão do processo formativo, seria parte dele. Pensamento contrário ao de Saviani e Anastasiou.

A visão de Marafon aproxima-se mais daquela apresentada por Saviani e Anastasiou, pois por compreender, como exposto nas respostas anteriores, que o pedagogo é um profissional que deve estar apto para exercer a docência e outras funções administrativas pedagógicas escolares e não escolares, entende que “(...) no Curso de Pedagogia, para formar o profissional, deve-se **estudar e pesquisar a educação no sentido amplo e aprofundado**, inclusive a educação formal deve ser tratada de forma abrangente”.(grifo nosso).

Marafon não deixa clara uma base a ser seguida pelos cursos, pois afirma que: “Isso pode ser feito **por meio das propostas curriculares desenvolvidas** nos Projetos Pedagógicos **dos cursos** que devem apresentar claramente suas opções de formação”.

Ainda que a resposta de Marafon tenha sido obtida antes da publicação das Diretrizes do Curso de Pedagogia, diferentemente de Freitas, sua colocação é válida por um motivo: a própria categoria.

Como vemos, a categoria profissional aqui trabalhada ainda não tem homogeneidade identitária, logo, os docentes e coordenadores destes cursos, não de enfatizar a formação que acreditam ser pertinente, ainda que a decisão legislativa seja por uma base fortemente docente, mas que proporciona atividade de gestão, pois se trata de movimento e posicionamento político-social, passivo de discussão em sala de aula e no meio Acadêmico. A possibilidade de ênfase subjetiva, isto é,

ainda que não declarada, é possível, por conta dos posicionamentos particulares dos grupos.

Além disto, podemos notar que não apenas compartilham, Marafon e Saviani, da mesma idéia, como também utilizam os mesmos adjetivos para qualificar um Curso de Pedagogia “amplo e aprofundado”.

A questão da amplitude do curso ainda deixa a possibilidade de ênfase que fora apontada acima, pois ainda que tenha sido ou não decidida uma base comum de desenvolvimento da formação, atingindo o objetivo de “base comum nacional” da LDBEN 9394/96 abordado no segundo capítulo, a opção por trabalhar gestão e docência num mesmo curso, sempre tenderá a aprofundar mais uma do que outra, faz parte do movimento de formação e influência dos envolvidos no processo.

Agora, para abordarmos a questão do tempo e da forma como deve se dar o curso para atingir aos objetivos que Saviani e Marafon acreditam que deva, é preciso apresentar a compreensão de Libâneo sobre o assunto, pois divergem, os respondentes, em ponto importantíssimo:

(...) convém firmar, de início, meu entendimento de que um curso de licenciatura para formar o professor das séries iniciais de 1º grau e do curso de magistério não deveria substituir o curso de Pedagogia. **Ou seja, o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo.** Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto*

sensu torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. (LIBÂNEO, 2005:45). (grifo nosso).

Dermeval, Marafon e Anastasiou acreditam num curso que vise a complexidade da educação, com base na Ciência da Educação, algo para além da docência; Freitas está de acordo com as Diretrizes do Curso de Pedagogia que também prevê formação ampla, mas com base docente; Libâneo entende que todo professor é pedagogo, mas nem todo pedagogo é professor, logo, um curso com base docente e outro com base na Ciência da Educação.

Diante deste quadro, surgem colocações sobre questões funcionais dos cursos, declaradamente expostas por Marafon ao dizer que “Referindo-se à educação formal, considero necessária e possível a **formação articulada de professor e de coordenador** das atividades pedagógico - educacionais e administrativas, dada **durante 4 ou 5 anos.**”; e Saviani quando aponta que “É claro, pois, que esse tipo de formação só poderá se dar em **cursos de longa duração, incompatíveis**, portanto, com a idéia que levou **à criação dos Institutos Superiores de Educação.**” (grifo nosso).

Libâneo (2005), apresenta não apenas a diferença de área de atuação como justificativa para não legitimar um curso de formação ampla (docência e atividades administrativo-pedagógicas), mas também a quantidade de saberes a serem abordados num espaço curto de tempo.

Sendo assim, para aqueles que aceitam a formação de docentes e pedagogos num mesmo curso, a duração do mesmo deve se dar num período maior do que aquele oferecido pelos ISEs, e os quais deverão se reorganizar diante das Diretrizes do Curso de Pedagogia que dirigem, também à eles, a reelaboração dos cursos de formação de professores para a educação infantil ou séries iniciais dentro dos novos parâmetros.

Ainda assim, Libâneo não acredita que o tempo disponível de 4 ou 5 anos seja suficiente, pois propõe a existência de cursos superiores distintos, logo, cada um deles (um com base docente, outro com base na Ciência da Educação) com duração de 4 ou 5 anos.

Trabalharemos as comparações das falas dos respondentes com as colocações legislativas no próximo capítulo, com o objetivo de reconhecer se o esboço que temos da identidade profissional está relacionado com aquele que o Estado-União defende.

A quarta, e última questão direcionada para o coletivo, dizia o seguinte: “O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia apresentado pela ANFOPE?” procurando relacionar o posicionamento pessoal de cada teórico, com aquilo que foi, ou estava para ser, aprovado diante das Diretrizes do Curso de Pedagogia, e fortalecendo a idéia que cada um dos respondentes têm sobre o profissional pedagogo.

Antes de apresentar as respostas, há uma correção a ser feita. A elaboração da questão que agora será trabalhada, fora incompleta, logo, causou o esclarecimento da mesma por parte de Freitas que diz “Não há uma proposta de diretrizes apresentada pela ANFOPE; a proposta de Diretrizes de 99, foi construída amplamente, com a participação de todos os Cursos de Pedagogia do país, com os estudantes, as entidades ANFOPE, FORUMDIR, ANPEd e ANPAE, de nível nacional. Estas diretrizes , foram sendo modificadas e grande parte de suas formulações, contempladas na proposta aprovada pelo CNE em dezembro de 2005 e homologada em maio de 2006.” .

Saviani também apontou em sua resposta que a proposta foi realizada em conjunto com outras entidades como o FORUNDIR e a ANPEd; e Marafon considera ter sido a organização da proposta “fruto de muitos estudos e debates dos profissionais da área de educação”.

Esta pesquisadora deu ênfase à militância da ANFOPE, não por desconhecimento ou desmerecimento do envolvimento de outras instituições, e da própria categoria profissional, mas porque a ANFOPE é a instituição que está mais fortemente presente nesta discussão.

Isto exposto, afirmamos que Freitas concorda com a proposta feita pela ANFOPE e demais colaboradores, pois já havia assim declarado na resposta da primeira pergunta deste questionário, e apenas se dispôs a corrigir a quarta questão na resposta da mesma.

Considerando todas as citações de Libâneo, e seu posicionamento no livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” (2005), sem dúvida que discorda da proposta apresentada:

Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por conseqüência, sobre a formação de educadores. **Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados.** Não se trata de desvalorização da docência, mas da valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída. (LIBÂNEO, 2005:40).(grifo nosso)

Desta forma, a proposta de curso aproxima-se das colocações de Dermeval, Marafon e Anastasiou sobre a formação do pedagogo, não fosse por defender, como vimos, uma formação distinta para cada um destes profissionais (pedagogo e professor). Mas ainda assim fica nítida a discordância com relação à proposta da ANFOPE e demais colaboradores.

Anastasiou não respondeu.

Sendo assim nos restam Marafon e Saviani para analisar.

Saviani coloca que as diretrizes aprovadas “vão na direção por mim apontadas. No entanto, penso que **seria necessário assumir de modo claro e explícito o eixo da organização e funcionamento das escolas** pois, **sem isso, a proposta tende a ficar genérica** e, dando margem a que se introduzam os mais diferentes tipos de elementos, resultará numa **formação dispersa, dificultando o**

preparo de agentes (pedagogos) competentes para atuar de forma eficaz na elevação e garantia da educação escolar.” (grifo nosso).

Voltamos então a uma discussão realizada na questão anterior, a **base** a ser utilizada na organização do curso. Saviani insiste que a mesma deva ser voltada para a gestão, pois assim haverá um controle dos elementos que farão parte da formação sem que ela se reduza à docência, mas mantendo o olhar voltado para a instituição escolar, evitando, também, a entrada de conteúdos que podem dispersar o objetivo de formação;

Marafon defende uma base formativa para além da docência, como Saviani, e demonstra empatia com a proposta apresentada pela Anfope e demais colaboradores pois entende que “**reflete a preocupação de rejeitar a fragmentação** e o enfoque tecnicista na formação do pedagogo. (...) propõe sua **formação baseada na relação teoria e prática, salientando a importância da pesquisa** (...)”, ressaltando, ainda, que esta proposta é mais atraente do que aquela apresentada pelo CNE – Conselho Nacional de Educação -, citando o artigo 9^o do documento que não foi contemplado na legislação que hoje vige.

Desta forma, ainda que tenha sido um avanço a conquista que se obteve com a aprovação das diretrizes, como salientou Freitas, veremos, no estudo da Lei

⁵ Art. 9º - O curso de Pedagogia responsável pela formação do profissional de educação para atuar **no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação**, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (grifo nosso).

aprovada que a base voltou-se, totalmente, para a docência, e pouco contempla as outras atividades educacionais que frisaram Marafon e Saviani.

Devemos pensar no tipo de relação estabelecida entre a tríade “categoria profissional/Estado/necessidade social”, pois significa compreender o envolvimento legítimo das ações realizadas para proposta de mudança da formação e da educação nacional pela população interessada. “Como”, “quando” e “de que forma” consideraram os estudos realizados?

As quintas e últimas questões serão tratadas isoladamente para cada respondente, pois são específicas dos mesmos e vieram com o intuito de abranger a compreensão que têm sobre conceitos e ações próprias direcionadas para a categoria profissional que aqui se estuda, obtendo, também, mais elementos para análise dos dados e construção de uma possível identidade do pedagogo.

Seguindo a ordem dos anexos, apresentada no início desta análise, a primeira pergunta a ser discutida será aquela apresentada para Saviani: “Em seu livro ‘A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas’, é feita uma retrospectiva histórica acerca da organização das LDBs, assim como uma contextualização e problematização da 9394/96. V. identifica algum tipo de incoerência na letra da Lei em seu Título VI “Dos profissionais da Educação”, mais especificamente aquele voltado para a formação do pedagogo? Se sim, qual? Acredita que isto prejudica a organização das diretrizes do curso de Pedagogia? Por quê?”

Novamente a pergunta direcionada ao respondente é tendenciosa, propositadamente, já que, como trabalhado no segundo capítulo desta dissertação, acreditamos haver incoerência na determinação de possibilidade de assunção de cargos administrativos escolares públicos contando com pré-requisito uma determinada quantidade de horas na atividade docente, uma vez que também eram permitidos os cursos de Pedagogia sem habilitação para a docência (art. 67º, LDBEN 9394/96).

Apesar de termos tratado o artigo 62, também no segundo capítulo, e a concentração da atividade formativa em instituições superiores, Saviani vai além e expõe que “O artigo 62 da **nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) estabelece que **a formação dos docentes para atuar na educação básica (...) passaria a ser feita em nível superior**. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos.(...) **Na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e outra de técnica legislativa.**”(grifo nosso).

A falha de redação apontada por Saviani está presente no “parágrafo quarto do artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: ‘Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço’ Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando ‘um ano a partir’ de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007,

somente seriam admitidos professores formados em nível superior. **Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior.** É evidente que há, aí, um erro de redação”. (grifo nosso)

Segundo o respondente, tal falha não causou conseqüências, pois “ao que parece, ninguém a notou”. Em compensação, a falha técnica, acabou causando certo transtorno, e ela está diretamente atrelada à interpretação correta da falha de redação acima apontada.

A falha técnica a ser apontada fora reparada pelo Parecer do CNE/CP 1/2002, também citado neste trabalho, mas é interessante discutí-la da forma como fez o respondente que inclusive coloca “Finalmente, **o próprio Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação.** Ora, o lógico seria que fosse aprovada uma emenda a LDB, corrigindo a falha apontada”.

Saviani aponta que o artigo 62 da LDBEN 9394/96 declara, em seu texto, a imprescindibilidade de formação em nível superior, mas também permite a formação em nível médio e que o esclarecimento desta possibilidade se faz no artigo 87 em seu quarto parágrafo já que declara a permissão como parte de uma necessidade do período transitório que se dará dentro do prazo de dez anos.

Mas este esclarecimento é via de interpretação, pois nada está declaradamente presente, segundo o respondente “caberia **fixar, no corpo da lei, a**

regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio. **Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão ‘até o fim da década’, referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.**” (grifo nosso)

Saviani aponta que, justamente por depender de interpretações, um grupo de empresários mantenedores de cursos de formação de professores no ensino médio, alegavam que **“as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei.** E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. **Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum.**” (grifo nosso).

Mas, como dito acima, o Ministério e o Conselho sanaram o problema com a emissão de um parecer que exigia a formação em nível superior.

Corrigido isso, Saviani demonstra que há ainda outra questão a ser discutida no mesmo artigo 62 da nova LDB, também apontada por nós no segundo capítulo: a existência de uma nova instância formativa denominada Institutos Superiores de Educação.

Assim justifica o respondente a existência desta nova instância: “É provável que a introdução dos institutos superiores de educação no texto da lei **tenha se originado do ‘Programa de Valorização do Magistério’**, de iniciativa da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC na gestão de Murílio Hingel, nos anos de 1992 e 1993. Essa iniciativa buscou, com base no Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, implantar Institutos Superiores de Formação de Professores no Brasil, **inspirados na experiência francesa dos Institutos Universitários de Formação de Mestres.**” (grifo nosso).

Para esclarecer não apenas o que cabe aos Institutos Superiores de Educação, mas também para demonstrar o motivo pelo qual estes institutos se transformaram em uma alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, Saviani resgata o texto do artigo 63⁶ e coloca o seguinte: “Se **no inciso I estivesse escrito ‘cursos formadores de professores para a educação básica’, nós poderíamos concluir que os Institutos Superiores de Educação formariam os professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental** por meio da escola normal superior e, além disso, poderiam formar, também, os professores para as 4 últimas do fundamental e para o ensino médio. **E os profissionais especificados no artigo 64 só poderiam ser formados nos cursos**

⁶ 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. (LDBEN 9394/96 apud SAVIANI, 2003:181).

de pedagogia ou em pós-graduação, conforme reza o referido artigo⁷.” (grifo nosso).

E continua: “Ocorre que, em lugar de ‘cursos formadores de professores’, está escrito ‘cursos formadores de profissionais’, **o que conduz à interpretação de que, além de professores, os Institutos podem formar profissionais da educação básica**, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64.” (grifo nosso).

Assim como apontamos anteriormente, o espaço para a organização de um trabalho alternativo na formação de professores, estava aberto, era preciso, apenas, explorá-lo como tem sido feito nestes últimos tempos resultando o que Kuenzer (2001) chama de “cada curso um percurso”. Como bem frisa Saviani: “Por esse caminho **os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura**, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, **de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração**. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como **uma de suas características a diversificação de modelos**. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma

⁷ 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. (LDBEN 9394/96 apud SAVIANI, 2003:181).

alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação”. (grifo nosso).

A conclusão que Saviani apresenta diante disto é a demonstração de insatisfação diante da consolidação da 9394/96 que não enfrentou, como havia se proposto, com êxito, o problema da formação de professores, já que com a presença dos ISEs “representa um forte risco de nivelamento por baixo”. Ressalta ainda, que com certeza as imprecisões e incertezas interferiram na organização das Diretrizes do Curso de Pedagogia, que, até o momento de sua resposta, não haviam sido equacionadas.

Como é possível perceber, Saviani apenas enriqueceu uma discussão aqui iniciada, trazendo mais elementos para a sua compreensão, e inclusive colaborando com a organização da visão a ser construída sobre o profissional estudado, os cursos que se dizem legítimos de sua formação, e a situação instalada.

A segunda respondente é Anastasiou para quem foi dirigida a seguinte pergunta: “Há dois trabalhos seus, um livro ‘Processos de Ensino na Universidade’, e um capítulo intitulado ‘Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos’, no livro ‘Didática e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos’, nos quais v. demonstra certa preocupação com a relação teoria e prática, objetivando trabalhos de qualidade em sala de aula. Trazendo esta visão plena de educação, como você concebe, então, a dicotomização da formação do pedagogo administrador do

pedagogo professor? Vê divisão entre teoria e prática, trabalho ‘manual’ e trabalho intelectual? Por quê?”.

A pergunta além de provocar o início de uma discussão importante quando se fala em licenciatura e bacharelado dentro da relação professor X pedagogo, estende a preocupação acima apontada por Saviani, sobre o aceleramento empobrecido da formação, e contribui com a reflexão acerca da existência de identidades diferentes entre professores de séries iniciais e pedagogos e qual a relação estabelecida para a manutenção da cadeia formativa na e da escola.

Anastasiou recorre à sua vivência particular para afirmar que **“a legislação e a estrutura, tão fortemente presentes na formação do administrador, são igualmente importantes para a formação do professor docente; e os saberes da docência são essenciais para o desempenho de um bom administrador.”** (grifo nosso).

Ressalta ainda que **“Deve ser extremamente difícil efetivar a gestão de uma escola sem ter vivido a sala de aula.** Existe uma especificidade própria à teoria e à prática, mas a formação que integre estes dois âmbitos de estudo e compreensão da realidade é que seria o ideal e o necessário, do meu ponto de vista.” (grifo nosso).

Finaliza chamando a atenção para o fato de que a dicotomia existente é algo mantido por nós, e que na essência inexistente, já que conceber a formação plena é o

ideal para a formação de profissionais competentes: **“A dicotomia se efetiva por ser este o princípio educativo do ensino tradicional que permanece vigente entre nós**, ainda hoje. Para a preparação para atuar na educação formal, é necessário **o entrelaçamento dos elementos tanto da teoria, existente em nossa herança cultural, quanto da vivência, análise e compreensão da prática educativa**. O ponto nodal está no como fazer isto, uma vez que muitos dos docentes que atuam na formação de pedagogos desconhecem a instituição ‘escola brasileira’, por não haver ali atuado e por não fazer dela seu locus de pesquisa.” (grifo nosso).

Sendo assim, a pergunta que nos fizemos no segundo capítulo, repetida algumas páginas atrás quando da colocação de Saviani sobre a incoerência legislativa, acerca da necessidade de a docência ser requisito para exercer cargo administrativo quando há a possibilidade de obter formação sem habilitação para docência, é aqui esclarecida pela respondente.

Sabemos que na visão de Libâneo não há a necessidade de se saber da sala de aula para trabalhar com os atores que lidam diretamente com ela, mas a maioria dos respondentes acredita que a relação professor X pedagogo, é necessária para o bom desempenho de ambas as funções. Baseando-nos em Anastasiou, de fato, não há como coordenar um trabalho que se desconhece, sobre o qual, nada ou muito pouco se sabe.

O curso de pedagogia, agora, com as diretrizes, possui base fortemente docente, mas pouco fala das outras atividades educativas; segundo Léa, há que

haver um equilíbrio na relação aí estabelecida, a qual, aparentemente, não ocorre – mas que teremos a possibilidade de aprofundar mais adiante.

Desta forma, não temos mais o curso de bacharel em pedagogia, apenas o licenciado, mas o que implica voltar a maioria dos olhares para a docência? Seria, como aponta Freitas, um ganho na formação de professores e pedagogos já que a gestão seria “acidente” da formação?

Acreditamos que a maior contribuição de Anastasiou é a reafirmação da necessidade de equilíbrio, já que existem identidades distintas.

Interessante que a pergunta dirigida à Marafon trata da importância do questionamento do papel da pesquisa dentro do curso de pedagogia, baseado naquilo que a pesquisadora defende em seu livro “Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento” (2001), o que vai ao encontro do que fora exposto anteriormente por Anastasiou, que diz ser a dicotomização uma consequência do desconhecimento da escola brasileira por não fazer dela locus de pesquisa.

Logo, a pergunta direcionada a Marafon, procura compreender qual o lugar ocupado pela pesquisa dentro do curso e sua importância, contribuindo não apenas com o amadurecimento do tipo de formação adequada a ser oferecida na Pedagogia, mas também considerando a pesquisa como uma forma de reconhecimento da própria identidade da categoria profissional do pedagogo, e do pedagogo, enquanto

ser humano único (identidade individual), que desenvolve suas atividades de diversas formas, compartilhando de uma mesma identidade coletiva.

Sabemos que Marafon defende a possibilidade de uma formação “completa e aprofundada” no curso de Pedagogia que contemple tanto as atividades docentes como as atividades de gestão escolar, que esteja “para além da docência”, diante disto crê no uso da **pesquisa** como diretriz e não momento a ser tratado, isoladamente, no processo de formação, pois seria **metodologia** a ser utilizada para a conquista de uma formação dentro dos parâmetros que a encara.

E complementa a sua resposta da seguinte maneira: “Penso um projeto de formação assumido por todos os docentes e **que ofereça ao aluno oportunidades de vivenciar os diferentes níveis de um processo científico de formação**. Para que o processo não seja fragmentado, o aluno aprende no desenvolvimento de uma investigação todos os procedimentos necessários e que são ensinados por vários professores e não em uma única disciplina. O curso deve oferecer **oportunidades diversificadas de desenvolvimento de pesquisas e, se todas elas forem socializadas e debatidas, penso que desaparecerá a barreira que se coloca na formação do pedagogo entre ser professor e ser especialista**. É sabido que na educação formal as questões e os desafios da sala de aula estão imbricados com os da escola e os do sistema de ensino.”(grifo nosso).

A respondente além de justificar o motivo pelo qual aposta no uso da pesquisa como diretriz da organização de um curso de Pedagogia, o qual pode ser utilizado

independentemente de proposta legislativa, pois trata-se de escolha sócio-política de condução do processo formativo, também reforça a idéia passada por Anastasiou sobre a manutenção da dicotomia ser um problema criado, que pode ser facilmente superado caso se transpasse as barreiras da educação tradicional.

Lançar novo olhar sobre o processo formativo, na visão de Marafon e Anastasiou, contribuiria com o encerramento do pensamento binário que separa a atividade intelectual para os bacharéis – estudiosos da educação-, e a atividade de trabalho “manual” para os licenciados – atividades em sala de aula -, pois a compreensão da Ciência Educação atingiria a todos, e cada um a utilizaria da maneira mais adequada dentro de sua área de trabalho no sistema escolar formal, ou em outros locais que tenham a educação como preocupação primeira.

Para Freitas, última respondente direta, foi apresentada a seguinte pergunta: “Diante de sua vasta experiência na área de formação de professores, como interpreta o atual momento da formação deste profissional?”, procurando especular sobre a nova maneira que os cursos de Pedagogia deverão se organizar diante da publicação das Diretrizes. E possibilitando construir relação com tudo o que foi analisado e colocado até então.

Interessante que a resposta da professora Helena dá vazão para a consideração do que Marafon, Anastasiou e Saviani colocaram até então, pois dá a seguinte resposta: “Acredito que estamos iniciando **uma etapa de construir currículos de formação dos pedagogos** que, tendo como base a docência,

possam **tratar da formação de forma articulada - docência, gestão e pesquisa** - contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para a educação básica que tenham **pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos** em nosso país.”

Freitas não entende a formulação das Diretrizes como algo que possa engessar o curso de Pedagogia de maneira que ele não contemple todas as diversidades que, naturalmente, abarca, mas que diante de algo consistente e real, é possível fazer reflexão acerca do processo formativo do pedagogo e otimizar um curso que há muito se encontra perdido, desarticulado, fraco.

Podemos notar que a opção por uma metodologia de pesquisa na realização de questionários para os teóricos estudiosos da área, contando com uma pergunta individual mais ampla do que as quatro primeiras voltadas para um determinado propósito, colaboram com o melhor entendimento das respostas das perguntas em comum e, inclusive, para encontrar os pontos de convergência existentes entre o pensamento dos envolvidos, a fim de apontar para uma identidade coletiva real da categoria profissional do pedagogo.

Acreditamos não caber a resposta indireta da pergunta direcionada ao professor Libâneo, já que o intuito da questão era esclarecer uma idéia do autor acerca de uma situação real sobre a qual nada havia escrito. Desta forma

encerramos nossa análise sobre os dados fornecidos pelos respondentes para elencar, em seguida, categorias de trabalho e delinear alguma possível identidade do pedagogo.

3.3 Identidade? Qual?

A análise dos dados obtidos nos dá a possibilidade de trabalhar com duas categorias que delineariam algumas diretrizes para a compreensão da identidade que acompanha o pedagogo: distinção sutil e formação.

A primeira delas “distinção sutil” é categoria com a qual deve se ter muito cuidado, pois a partir dela assume-se que existe uma diferença entre o professor das séries iniciais e da educação infantil e aquele profissional que se dedica à coordenação, orientação, supervisão e direção destas e outras atividades escolares ou voltadas para a educação em geral.

É a assunção da existência de enfoques diferenciados no ramo de trabalho do pedagogo com a educação, o qual já não se dicotomiza com as mais variadas formações, por conta da existência das diretrizes do curso de pedagogia com base docente, mas que se faz presente no direcionamento individual daquele que se envolve com a área, e na possibilidade de se obter habilitação para as áreas administrativas em cursos de pós-graduação para aqueles que se dedicaram a qualquer outro curso de graduação.

É consenso que o trabalho do profissional da educação com as áreas administrativas está diretamente ligado ao trabalho do profissional da educação que se dedica ao desenvolvimento de atividades em sala de aula; mas é preciso considerar que um terá seu olhar voltado para a organização e o funcionamento escolar que envolve o processo formativo, enquanto que o outro, envolvido com o próprio processo de formação, o compreenderá dentro da organização e funcionamento escolar.

Ainda assim é preciso lembrar a existência de outros espaços, onde a educação se faz presente, porém não obedecendo à estrutura da escola, mas uma própria, a qual também se preocupa com a vertente social “educação”.

Desta forma, estas outras áreas onde acontece a educação, que não no espaço escolar, devem ser consideradas pelos profissionais envolvidos com questões de gestão com o reconhecimento do fenômeno educativo; assim como aqueles que trabalham com o processo formativo em sala de aula, devem considerar a existência de outros espaços educativos que, em inúmeros momentos, se fazem presentes em sala de aula.

Nota-se que é impossível um profissional fechar os olhos para a atividade do outro, mas que ambos, embora envolvidos num mesmo processo, realizam trabalhos diferentes.

Seria um o professor e o outro o pedagogo? Não. Por dois motivos. Em primeiro lugar voltaríamos a pregar a dicotomia sustentada pela visão tradicional que temos do processo de formação; em segundo lugar, está definido que o curso de pedagogia tem a base docente, mas contempla os saberes administrativos durante o curso.

Seriam, todos, pedagogos, então? Não também. Pois desta forma estaríamos ignorando a existência de uma “distinção sutil” entre as atividades desenvolvidas, e ignoraríamos também, as respostas da maioria dos pesquisados que vêem diferença entre o trabalho de um e de outro. Há que se considerar, ainda e novamente, a possibilidade da obtenção de título de pedagogo por aqueles que recorrem aos cursos de pós-graduação; já são professores em outras instâncias, pois assim conheceram o ambiente escolar e se mostraram interessados em seus outros âmbitos.

Como é possível notar, existe uma categoria coletiva “pedagogo” que dependendo de uma escolha individual, voltar-se-á para o desenvolvimento de um determinado trabalho dentro do ramo “educação”. Sendo assim, só conseguimos ver a necessidade de declarar qualquer estudante de pedagogia como pedagogo, mas que cada um deles após realizar opção de trabalho declare-se ou pedagogo professor de séries iniciais e educação infantil, ou pedagogo gestor.

Desta forma podemos reconhecer no pedagogo professor de séries iniciais e educação infantil a existência de saberes para além da docência; e no pedagogo

gestor, a existência de saberes que compreendem o processo formativo dentro de sala de aula.

Não queremos ignorar a diferenciação feita por Anastasiou, Marafon e Saviani acerca do professor e do pedagogo, mas considerá-las como ênfases diante da escolha individual dentro da categoria coletiva.

O desenvolvimento do trabalho de qualquer um dos dois profissionais da educação formados na Pedagogia, aprofundar-se-á naquilo que lhe for mais interessante para o crescimento e a emancipação de seu trabalho, mas sem ignorar que houve uma base comum de saberes.

É esta base comum de saberes que nos leva à próxima categoria “formação”. Qual a formação ideal para a consolidação da idéia primeira apresentada sobre a existência de uma “distinção sutil” ?

É claro que obtivemos propostas diferenciadas acerca da base a ser adotada para a organização do currículo formativo do curso de Pedagogia, mas é preciso tratar do ideal sem perder de vista o real. Logo, o que temos é a base docente. Diante disto recorrer à proposta de Marafon em utilizar a pesquisa como metodologia de condução do curso, colabora com a garantia da realização e planejamento de uma organização curricular preocupada em contemplar não apenas o âmbito da sala de aula, mas também a organização e o funcionamento escolar e os espaços onde a educação é tratada como vertente social que merece atenção diferenciada.

Apostar na pesquisa como metodologia, além de contribuir com um desenvolvimento diferenciado do aluno, pois a utilização de sua vivência nas cadeiras universitárias colaborará com a construção de uma consciência profissional mais madura (ANASTASIOU, 2004), também põe em prática o tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), já falado por nós no primeiro capítulo desta dissertação (BREZEZINSK,1996).

Realizar e praticar o ensino através da pesquisa que se constrói e reconstrói através da extensão é inserir o aluno no cotidiano da escola, no cotidiano da sociedade, e no cotidiano da academia, incentivando o aprimoramento de ações e pensamentos sobre as atividades educacionais próprias e outras.

A vivência, e o estudo desta vivência, promoveria a práxis (teoria praticante – prática teorizante) que colaboraria com a escolha futura do pedagogo: se for gestor; se for professor das séries iniciais; mas nem por isso, pela escolha realizada, teria os olhos fechados para o outro lado de seu curso, pois ali, na formação, ele fora contemplado, estudado e pesquisado, e desta forma, contribuído com o amadurecimento dos saberes que, no exercício de sua função, são essenciais, pois ele é aquele que dialoga com todos: alunos, outros professores, outros gestores.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.(FREIRE, 1996:24).

Consideremos, ainda, para fortalecer esta proposta, a aposta dos educadores no poder do diálogo constante. O diálogo tão fortemente defendido por Paulo Freire (1996), e também por nossos respondentes (SAVIANI, 2003; MARAFON, 2001; ANASTASIOU, 2004), se faz mais presente e se torna mais fácil, quando um pedagogo sabe do trabalho do outro; quando o professor das séries iniciais entende, de forma clara e aprofundada, o trabalho do gestor, e vice-versa, o caminhar da instituição escolar e da educação como um processo social necessário e extraordinário, é mais fácil, mais claro, emancipador, construtivo.

Lembre-mos, também, de outras colocações importantes de nossos respondentes, como o zelo por uma formação sem fragmentação e sem redução de carga horária para atender questões financeiras, de crescimento institucional baseado no enriquecimento, na obtenção de capital com facilidade. A má distribuição de renda é um problema social, mas não deve, em momento algum, anular ou controlar o crescimento e o desenvolvimento da educação em geral.

A educação deve estar a serviço de si mesma, o que significa estar a serviço do homem, independentemente de raça, sexo, cor, origem, créditos, poder de capital, e, inclusive, de nação. A educação é para e pelo homem, onde quer que ele esteja, e o pedagogo, seja ele professor de séries iniciais ou gestor, é responsável pelo estabelecimento do diálogo entre este homem e o processo formativo que eles, juntos, podem e devem construir.

Agora, se isto é possível de ocorrer dentro do formato proposto pelas diretrizes, discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O CURSO DE PEDAGOGIA HOJE

O mundo não é. O mundo está sendo,
(FREIRE, 1996:85).

4.1 As Diretrizes do Curso de Pedagogia: uma reflexão

Mais um elemento nos falta para completarmos nossa análise sobre “afinal, que profissional é formado na pedagogia?” que é a discussão acerca das Diretrizes do Curso de Pedagogia, já que possuímos elementos sobre o processo histórico, e o idealizado para a consolidação do curso com base nas colocações da categoria profissional.

Segundo o Ministério da Educação, as diretrizes curriculares possuem como princípios, objetivos e metas dar aos institutos de educação superior maior liberdade na formatação da grade curricular do curso que oferecerem, cuidando para que haja uma base de conhecimentos e habilidades específicas da área de conhecimento em questão e comuns à todos os cursos daquela área, os quais poderão ser trabalhados da maneira que for mais conveniente para a instituição que as implanta.

Notamos, então, que o questionamento que fizemos no segundo capítulo acerca da base comum nacional, e a afirmação de que esta apenas seria possível com a publicação das diretrizes e solucionando o que caberia ao curso de Pedagogia formar, apenas é retificado por aquilo que o Estado entende ser as diretrizes, logo,

um objeto legislativo importante para direcionar o curso e, conseqüentemente, a identidade do profissional que forma.

Em 16 de maio de 2006, na Seção 1, página 11 do Diário Oficial da União, publicou-se em Brasília a Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação, contando com o Conselho Pleno, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (anexo 6)

O Artigo primeiro do documento acaba sendo uma reafirmação daquilo que o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, entendem sobre a promulgação de diretrizes para os cursos de graduação, que apontamos anteriormente, pois assim colocam:

(...) definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, (...) (BRASIL, 2006a:1).

Aqui notamos a possibilidade de reflexão sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia a qual se referiu Freitas no capítulo anterior, já que o objetivo primeiro e único é oferecer um quadro geral que garanta a base comum nacional – a qual também já discutimos, no segundo capítulo – necessária para colaborar com a consolidação do curso e, conseqüentemente, da identidade do profissional que forma.

O segundo artigo fica responsável por delinear que profissional é formado na pedagogia, e aqui se inicia análise mais próxima do tema que estamos tratando. Diz o artigo segundo da referida resolução:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se 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 na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a:1). (grifo nosso).

Como é possível depois de tantos encontros e desencontros, discussões, homologações de pareceres e resoluções, aparecer a presença da possibilidade da existência de cursos Normais em nível de Ensino Médio para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, se era consenso e lei – parecer CNE/CP 1/2002, tratado no segundo capítulo desta dissertação – que a formação de tais profissionais seria concentrada no ensino superior, permitindo, apenas no período de transição, que se encerra em 2007, como apontou Saviani no capítulo anterior, a manutenção de tais cursos?

Ora, se a manutenção dos mesmos é temporária, transitória, não há motivos para formar profissionais aptos a trabalharem nos mesmos.

Além desta contradição legislativa, a própria redação acaba acirrando tal contradição quando aponta, no artigo que estamos discutindo, que as diretrizes são para a formação **inicial**, logo, não há nada, ou não deveria haver, nada, que a antecedesse.

O que sustenta o Normal é o parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, mas o qual realiza reflexão aprofundada de que não apenas a categoria profissional como o Estado-Nação, pretendem que a formação se dê no ensino superior, e ainda que assim não fosse, não apenas o parecer CNE/CP 1/2002 o teria revogado, como também as diretrizes.

Como pode, então, um artigo definir que a formação inicial se dê nos cursos de ensino superior, mas mesmo assim dê vazão para a formação de profissionais que lecionem em nível normal e sejam responsáveis pela formação de outros profissionais da mesma categoria, porém num nível diferenciado?

A discussão realizada no capítulo anterior demonstrou que não apenas um tempo maior para o desenvolvimento da formação do profissional é necessário, como também o entrelace dos saberes de gestão e de atividade formativa, para que se atinja o objetivo de uma formação plena e aprofundada, o que dificilmente ocorrerá num curso com duração de três anos, com enfoque totalmente docente, voltado para a organização técnica profissional, quando o exercício da pedagogia, da ciência da educação, vai muito além.

Desta forma apenas vemos que o propósito das diretrizes, que é a concentração e organização da formação do pedagogo em nível superior, já não se concretiza por completo.

A possibilidade de formação em nível superior e médio, mantém a desordem que até então foi criticada, e contribui com a dificuldade em delinear qual a identidade do pedagogo, já que os profissionais que a Pedagogia forma, também podem ser formados em outros níveis – ensino médio: professores das séries iniciais e educação infantil; pós-graduação: gestores escolares.

Mais uma vez o curso de Pedagogia aparenta estar perdendo espaço de atuação, principalmente pelo fato de adotar uma base docente⁸, isto é, tornando-se, declaradamente um curso de licenciatura, disputa interessados com o ensino médio que fica responsabilizado pelo nivelamento por baixo do qual falou Saviani, e que não deveríamos deixar ocorrer.

Por outro lado, voltando o olhar para a graduação especificamente, os incisos do parágrafo único do artigo terceiro preocupam-se em garantir que as grades curriculares dos cursos de Pedagogia realizem articulação dos saberes sobre organização e funcionamento escolar com os saberes de docência, assim expondo:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
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 a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006a:1)

⁸ O parágrafo primeiro do segundo artigo da resolução 1/2006 intensifica a presença desta base docente e sua importância no desenvolvimento do curso.

E também se lembra de abordar os espaços não formais e informais de educação nos incisos do parágrafo único do artigo quarto, que possui o caput como cópia *ipsis literis* do artigo segundo do mesmo documento:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006a:2)

Estes e outros saberes são reforçados no artigo quinto, que possui dezesseis incisos e dois parágrafos, o primeiro deles voltado para a educação indígena, e o segundo para a educação de quilombolas.

De fato são muitos os saberes e as articulações a serem realizadas por este profissional formado na Pedagogia, seja qual for a sua escolha de atuação – gestão ou docência -; diante disto é preciso considerar a ressalva feita por Libâneo (2005) sobre a aquisição de tantas informações, e o processo pelo qual se deram.

Ainda é possível apostar no uso da pesquisa como metodologia para driblar este problema, de forma que a valorização do exercício da profissão enquanto estudante, dê subsídios para a reflexão consciente na aquisição do conhecimento. Interessante notar que palavras como “vivência”, “participação” e “construção” se fazem inúmeras vezes presentes no corpo da lei.

O artigo sexto trata da organização curricular básica que deve estar presente no planejamento dos cursos, e sustenta a necessidade de articulação de saberes docentes e gestores. Traz informações interessantes para, futuramente, desenvolver pesquisa sobre a organização curricular dos cursos de pedagogia com base nas diretrizes publicadas e aprofundar a discussão acerca do tempo e da qualidade de organização do curso.

O artigo sétimo complementa o sexto, trazendo a carga horária mínima para a implementação e funcionamento do curso.

Já o oitavo artigo fortalece a possibilidade de adotar a pesquisa como metodologia de desenvolvimento do curso como havíamos apontado anteriormente, pois trata dos estágios supervisionados e sua importância – assunto também rapidamente explorado por nós no segundo capítulo -, lembrando tanto das atividades docentes quanto das de gestão.

Consideram também, no texto da lei, a importância da participação do aluno nas atividades acadêmicas, como programas de extensão, iniciação científica, monitoria e outros tipos de atividade que a instituição possa oferecer; demonstrando, assim, preocupação com a organização de um curso baseado no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão.

O artigo nono nos traz de volta a discussão dos níveis em que a formação pode ser oferecida, pois seu texto apresenta a seguinte redação:

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. (BRASIL, 2006a:5).

Pedir para que os cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, sigam as mesmas orientações voltadas para um curso universitário, iguala a educação básica ao ensino superior e sabemos que são níveis diferentes de trabalho educativo, se assim não fosse, não haveria motivos para desta forma denominá-los.

Além do mais toda a preocupação com o tripé universitário e a proposta de estágio e reflexões fica prejudicada, já que as Instituições de Educação sem autonomia universitária e os cursos de ensino médio na modalidade normal, não poderão atender a estas demandas, importantíssimas para o bom desenvolvimento de um curso que vise a formação de profissionais da educação competentes e conscientes.

O que notamos é a perda de mais da metade do texto legislativo que, com relação ao embasamento teórico e às propostas principais se mostra interessantíssimo, fica impossibilitado de ser desenvolvido devido às estruturas a que se dirige e a vazão dada à possibilidade de execução do curso por outros níveis educacionais e instituições.

O problema, que deveria ser resolvido, não foi. Apenas reduziu a quantidade de ênfases possíveis na formação, mas não atingiu seu cerne principal: organizar o curso de pedagogia e identificar para que serve e quem ele forma.

Por fim, o parágrafo primeiro do artigo décimo quarto, ratifica a possibilidade de obter a formação profissional idealizada pelo parecer nos cursos de pós-graduação.

Estas são as diretrizes para o curso de pedagogia, que existe há mais de um século no país, mas que até então não teve sua identidade delimitada, ainda divide palco com outros cursos que podem e formam os mesmos (?) profissionais.

4.2 O que tínhamos, o que deveríamos ter e o que temos.

Até então realizamos um estudo histórico-legislativo sobre a organização do curso de pedagogia, que durante todo o tempo procurou se consolidar de forma a encontrar o seu espaço, a sua identidade, o seu propósito. Ainda que muitas coisas não estivessem claras, a categoria foi fortalecendo e amadurecendo seu pensamento sobre o contexto social que abarcava a vertente educação e a consolidação da mesma diante das ações de seus profissionais.

Não podemos dizer que a má organização do curso não formou boas cabeças, bons professores, bons gestores, pois são estes que pensam, hoje, a educação, que lutam por um diálogo mais coletivo e menos impositivo em nossa sociedade.

É como Freire nos disse: *O mundo não é. O mundo está sendo.* (1996:85), o curso de pedagogia foi, é e está sendo discutido. Não é pelo fato de terem publicado as diretrizes do curso de pedagogia, que, como vimos, trazem muitos problemas em sua redação, coerência legislativa e de assunção de identidade por parte da categoria a qual forma, que pararemos de requerer e lutar por uma organização educacional coerente.

O importante é que o pedagogo se reconheça como parte de uma coletividade que luta pela educação, e que na sua individualidade assuma as falhas de seu processo formativo e construa, numa ação reflexiva consigo e com seus pares, formas de superar lacunas deixadas pela formação desarticulada que está posta.

A identidade do pedagogo é clara. É profissional responsável pelo desenvolvimento das atividades formativas dentro e fora da sala de aula, pois isto é também trabalho de gestão. É profissional responsável pela emancipação educacional onde quer que a educação seja discutida, pois ele é o estudioso da ciência educação. É profissional responsável pela articulação de crescimento e emancipação social, pois a sociedade se desenvolve pelos seres humanos que passam por processos diversos de formação, idealizados e estruturados, nos mais diversos níveis, por pedagogos.

A identidade é clara porque é o profissional que vemos primeiro – séries iniciais -, durante – auxiliando o corpo docente na estruturação escolar -, e no final –

se responsabilizando por certificar a conclusão de todo e qualquer estudante – da vida escolar e acadêmica.

É profissional que merece respeito na organização de suas diretrizes já que é, em parte, responsável pela formação social. Sua identidade jamais deveria ser confundida ou dividida com qualquer outra, pois é única, consistente, necessária.

Hoje, o que temos, é um passo a mais diante de tudo aquilo que tínhamos na legislação. Conforme o Estado-Nação amadurece sua relação com a sociedade – que em verdade já deveria estar amadurecida já que a serve -, uma estrutura é construída, mas não se torna imutável, tampouco paralisa-se.

O que deveríamos ter são diretrizes que assumam a responsabilidade de concentrar a formação do pedagogo no curso de Pedagogia em nível superior, pois já há a contemplação das atividades docentes e de gestão e a possibilidade de serem feitas através da pesquisa como metodologia de trabalho.

“Especialistas, professores ou pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?” Estamos caminhando para a construção de um curso de Pedagogia que forme um profissional: o Pedagogo professor de séries iniciais consciente do trabalho do gestor administrativo e habilitado para exercer o cargo caso assim deseje; e o Pedagogo, gestor escolar, consciente do trabalho dos professores das séries iniciais e habilitado para exercer a docência se assim desejar, onde o

profissional formado no curso de Pedagogia reconheça a existência de uma pluralidade de saberes e pessoas a serem contempladas.

Mas, infelizmente, não se prevê esta formação apenas no curso de Pedagogia, como já, exaustivamente discutimos. Agora, a pergunta que fazemos é: quem são os profissionais formados no ensino médio modalidade normal, e os licenciados inscritos em pós-graduação para obtenção de habilitação para a gestão escolar? Pedagogos, não são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis Germa, eis a sua vez agora e o tempo de traduzir a voz de sua sibila. Talvez, porém, o seu tempo seja improdutivo e nefasto, e ela fique de facto mais silenciosa, porque – quem é ela para ser um pouco mais do que Quina e esperar que os tempos novos sejam mais aptos a esclarecer o homem e a trazer-lhe a solução de si próprio? Talvez ela fique de facto imóvel no seu constante, e a sua história fique hermeticamente fechada no círculo de aspirações que não conseguiu detalhar e cumprir, porque aconteceu ser cedo ou ser tarde, porque não se compreende ou não se crê o bastante, porque se deseja demasiado e isto é todo o destino, porque...porque...
(BESSA-LUÍS, 2000:252).

Realizamos, no curso deste trabalho, um resgate histórico-legislativo que procurou abarcar desde as primeiras ações educacionais voltadas para atividades pedagógicas acompanhando a evolução da categoria, do curso e da identidade profissional do pedagogo de forma que centrássemos a discussão nos parâmetros hoje existentes: LDBEN 9394/96 e Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Ao tratar da LDBEN 9394/96 notamos inúmeros desencontros legislativos que prejudicavam a organização da categoria e, conseqüentemente, do sistema escolar. Não havia homogeneidade nos cursos de formação de pedagogos e professores de séries iniciais e/ou educação infantil.

Diante disto, consultamos estudiosos da área para construir um esboço das características profissionais do pedagogo procurando reconhecer seu espaço de atuação e sua identidade profissional, com o intuito de reencontrá-lo em meio a tantas possibilidades formativas, dando significância à existência do curso de Pedagogia e seus frutos.

Por fim, nos aventuramos na realização de uma reflexão acerca das diretrizes, as quais foram promulgadas com o intuito de reorganizar as indicações legislativas propostas pela LDBEN 9394/96 e pareceres subseqüentes.

Nesta reflexão percebemos que as diretrizes ressignificaram o curso de Pedagogia, mas ainda deixaram perdidas as identidades profissionais dos alunos que optam pela gestão educacional e dos que optam pela atuação docente nas séries iniciais e educação infantil, pois a base fortemente docente com diálogo gestor, perde significado diante das possibilidades de formação em nível médio na modalidade normal para docentes das séries iniciais e educação infantil, e em nível superior na pós-graduação para gestor educacional.

Ressaltamos, ainda, que nossa escolha por enfatizar o exercício da docência nas séries iniciais e educação infantil, justifica-se pela influência e presença histórica desta parte da docência na vida profissional e formativa do Pedagogo, o que não deve nos cegar para o reconhecimento de possibilidades de exercer a docência em outros níveis previstos, inclusive, no artigo 4º das Diretrizes do curso de Pedagogia; assim como não deve cegar a prática do gestor, que formado em congruência com o docente para as séries iniciais e para outras atividades que envolvam saberes pedagógicos, precisa compreender a totalidade escolar que se dá, diariamente, nos mais diversos níveis e modalidades.

Assumir a formação de um profissional completo como é a proposta das Diretrizes para o curso de Pedagogia, é assumir tratar em 3.200 horas todo o

complexo educacional habilitando o Pedagogo para trabalhar em todo âmbito que o envolve.

No nosso entender o curso de Pedagogia não é bacharelado, tampouco licenciatura, uma dicotomia que, depois de décadas, retornou desnecessariamente, pois a formação do Pedagogo é a formação plena, isso significa poder ser bacharel e licenciado; significa ser Pedagogo, porque é característica de sua identidade profissional poder exercer tanto a docência quanto a gestão conscientes.

Embora dificuldades tenham sido apontadas em nosso trabalho, diferentemente de Germa, não acreditamos que nosso tempo tenha sido improdutivo, mas pode vir a ser quando e se a categoria profissional ignorar a discussão a ser realizada. É preciso continuar lutando, discutindo, cobrando ações dos pares, da sociedade, e do Estado.

O Pedagogo é um profissional com espaço muito bem delimitado, como percebemos em nossa análise de dados, logo, merece o mesmo cuidado com sua formação.

Nosso intuito foi o de registrar as inúmeras faces que o curso teve durante a história e investigar, junto àqueles que discutem conosco, os propósitos da categoria profissional. A idéia sobre a identidade do pedagogo e a formação mais adequada para obtê-la, está lançada. Fica a possibilidade de discussão prática desta idéia e sua implementação para futuras pesquisas.

Por fim, é preciso registrar que a não anuência de outros respondentes à esta pesquisa, nos impossibilitou de trabalhar com questões próprias de regiões e realidades nacionais como a problemática de professores de séries iniciais leigos no nordeste; do professor de EJA – Educação de Jovens e Adultos -; do professor que deve estar pronto para receber pessoas com necessidades especiais dentro e fora da sala de aula; das formas de contratação de diretores, orientadores, supervisores e coordenadores nos Estados, bem como a existência de todos estes cargos ou não nos mesmos, enfim... uma gama de questões que estão relacionadas com o nosso tema, mas que não puderam ser trabalhadas aqui.

Sem dúvida, estas questões ficam como indicação de futuros temas a serem discutidos junto à nossa categoria profissional, enriquecendo o debate e contribuindo com a evolução do profissional.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. (orgs.) **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3ªed. 2ªreimp. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANPED, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **28ª Anped – 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil.** Caxambu, MG: 16 a 19 de outubro de 2005.

AQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Vademecum Universitário de Direito 2005.** 8ªed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2005.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; CASTANHO, M. E. L. E. M. . **Especialistas Professores e Pedagogos: afinal, o que nós somos ou deveríamos ser?.** Práxis: Revista Eletrônica de História e Educação, Bahia, v. 3, 2006.

ASSIS, Olney Queiroz. **Direito Societário.** São Paulo, SP: Damásio de Jesus, 2004.

BESSA-LUÍS, Agustina. **A Sibila.** Campinas, SP: Pontes, 2000.

BOBBIO, Norbert. **O Positivismo Jurídico: lições de filosofia do direito.** São Paulo, SP: Ícone, 1999.

BONDIA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec**. Julho, 2001.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do Interior. In: BOURDIEU, Pierre. (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani). **Escritos de Educação**. 3ªed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial. 2005.

BRASIL, Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf**. Acessado em: 12/05/2006a.

BRASIL, Lei 4.024/61. Disponível em: **<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529>**. Acessado em:19/11/2005.

BRASIL, Lei 5.692/71. Disponível em: **http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm**. Acessado em: 27/07/2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: **<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=430&Itemid=420>** Acessado em: 20/12/2006c.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. 5ªed. Campinas, SP: Papyrus,1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 3ªreimp. São Paulo, SP: Unesp, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. O professor e os problemas educacionais atuais: teorias e perspectivas. In: ALMEIDA, Malu (org.) **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Alínea, 2005. (Coleção Educação em Debate).

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Parios, 2000. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

COMENSAÑA-SANTALICES, Gloria M. GALUÉ, Katiuska J. Reyes. La crisis educativa según Hannah Arendt: novedad y tradición. In: **Revista Mimesis Ciencias Humanas**. V. 23, nº 2, Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração de Jesus, 1982.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação Tecocracia e Democratização**. São Paulo, SP: Ática, 1990. (Série Princípios).

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 24^a ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. (Série Educação: teoria e crítica).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21^aed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 20. Nº 68, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> . Acessado em: 9/nov./2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO,

Maria Eugênia de Lima e Montes. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.)

LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

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

LÜDKE, Menga. (coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis,RJ: Vozes,2001.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro, MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar: pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MATTOS, Selma Rinaldi. Ordenar, Civilizar e Instruir. In:
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist07a.htm> Acesso em
: 18/julh/2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, SP: Boitempo,
2003a.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: Socialismo ou Barbárie?** 1ªreimp. São
Paulo,SP:Boitempo,2003b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e
criatividade.** 18ªed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, Cultura e
Sociedade.** 6ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 8ªed. São
Paulo,SP:Cortez,2003.

MOROSINI, Marília. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. In:
SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JUNIOR, João dos Reis. (orgs.) **Políticas Públicas
para a Educação Superior.** Piracicaba, SP: UNIMEP,1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: Formação e Profissionalização.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PONCE, Aníbal. (tradução de José Severo de Camargo Pereira). **Educação e Luta de Classes.** 18ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza de Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 16ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação).

RIBEIRO, Simone França. RODRIGUES, Neidson. **Escolarização no Brasil (1930-1988): Educação como Direito.** Disponível em: http://www.ufmg.br/prpg/dow_anais/cien_humanas/educacao_3/simone.doc.

Acessado em 5/10/2006.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim.** 9ª ed. 30ª reimp. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista de Estudos Avançados do IEA**, n.2, maio/agosto 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 8ªed. rev. Campinas,SP: Autores Associados,2003. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ªed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na produção da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2ªed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JUNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre Educação Superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos –RBEP, no período 1968-1995. In: MOROSINI, Marília. SGUISSARDI, Valdemar. (orgs) **A Educação Superior em Periódicos Nacionais**. Vitória, ES: FCAA/UFES,1998.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2ªed. rev. e amp. Campinas,SP:Autores Associados, 2003 (Polêmicas do Nosso Tempo – 66).

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 19 ed. São Paulo, SP: Malheiros, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello. FERREIRA, Rodolfo (orgs.) **Bacharel ou Professor? O processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2000 (Educação e Sociedade).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº14, Número Especial, mai/juh/jul/ago, 2000.(pg.61-88).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 12^{at}gem. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil: parte geral**. 5^a ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005 (Coleção direito civil; v.1).

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO PROFESSOR DERMEVAL SAVIANI

1- O que V. entende por “professor”?

R. O professor, nas condições atuais de funcionamento dos sistemas de ensino, é um educador que trabalha diretamente com os alunos, sendo responsável por um segmento específico do processo formativo, seja esse segmento um nível de ensino ou uma de suas séries, como ocorre com o “professor primário” (na nomenclatura atual “professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental”) ou uma ou mais disciplinas que integram os currículos das escolas (professor de matemática, de ciências, de história e geografia, de física, de filosofia, de direito constitucional, de biologia molecular, de sociologia das profissões etc.).

2- O que V. entende por “pedagogo”?

O pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia. E o que é pedagogia? É teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. De fato, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Em suma, a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Mas, se toda pedagogia é teoria da educação,

nem toda teoria da educação é pedagogia. Com efeito, encontramos determinados tipos de teorias da educação cuja preocupação é explicar o fenômeno educativo sem se preocupar com a questão da realização do ato educativo. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”. O pedagogo é, então, um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos diversos aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar. Considerando que, nas condições atuais, a escola foi erigida em forma principal e dominante de educação, o pedagogo será, precipuamente, ainda que não exclusivamente, um especialista na forma de organização e no modo de funcionamento da educação escolar.

3- Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de formação?
– Lembrando que hoje os cursos de pedagogia formam, dependendo da instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais; profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão, coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem esquecer dos normais superiores.

R. À vista do exposto na questão anterior, a formação a ser propiciada pelo Curso de Pedagogia deveria contemplar todos os aspectos constitutivos da educação, tendo como eixo a organização e o funcionamento das escolas. Tendo claro esse eixo, penso que será viável formar, simultaneamente, o professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o especialista nos vários aspectos

ligados à gestão da escola, tais como administração e direção, coordenação curricular e supervisão pedagógica, orientação educacional e escolar, assim como o professor dos professores do ensino fundamental, isto é, o professor das escolas normais e dos Institutos Superiores de Educação. Tratar-se-ia de uma formação ampla e aprofundada, centradas nos fundamentos da educação a partir dos quais seriam estudados os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas tendo em vista a distribuição, no espaço e tempo destinados ao trabalho pedagógico, dos ingredientes culturais necessários à formação das novas gerações. É claro, pois, que esse tipo de formação só poderá se dar em cursos de longa duração, incompatíveis, portanto, com a idéia que levou à criação dos Institutos Superiores de Educação.

4- O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia apresentada pela Anfope?

R. De modo geral, as considerações da ANFOPE e a proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia por ela elaborada em conjunto com o FORUNDIR e a ANPEd vão na direção das exigências por mim apontadas. No entanto, penso que seria necessário assumir de modo claro e explícito o eixo da organização e funcionamento das escolas pois, sem isso, a proposta tende a ficar genérica e, dando margem a que se introduzam os mais diferentes tipos de elementos, resultará numa formação dispersa, dificultando o preparo de agentes (pedagogos) competentes para atuar de forma eficaz na elevação e garantia da qualidade da educação escolar.

5- Em seu livro “A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas”, é feita uma retrospectiva histórica acerca da organização das LDBs, assim como uma contextualização e problematização da 9394/96. V. identifica algum tipo de incoerência na letra da Lei em seu Título VI “Dos profissionais da Educação”, mais especificamente aquele voltado para a formação do pedagogo? Se sim, qual? Acredita que isto prejudica a organização das diretrizes do curso de Pedagogia? Por quê?

R. O artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. Na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa.

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando "um ano a partir" de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria

dizer, e todos assim entenderam, é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter consequência porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências.

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas "Disposições Transitórias", no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de dez anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão "até o fim da década", referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma

disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum.

Finalmente, o próprio Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação. Ora, o lógico seria que fosse aprovada uma emenda à LDB, corrigindo a falha apontada. Cabe lembrar que, por pressões da CNBB, em relação ao ensino religioso, apenas seis meses após a aprovação da LDB aprovou-se uma lei excluindo do texto da LDB a expressão "sem ônus para os cofres públicos", o que veio a tornar possível que o Estado arque com os custos da oferta de ensino religioso nas escolas públicas. Nesse caso, para atender a um segmento da iniciativa privada, a Igreja, mudou-se o texto da lei. Em relação à formação de professores atendeu-se à iniciativa privada evitando-se mudar o texto da lei, sacrificando, porém, o seu espírito.

O mesmo artigo 62, que pretendia elevar a formação de todos os docentes para o nível superior, introduziu uma outra instância formativa: os Institutos Superiores de Educação, como está explícito no teor completo do enunciado do artigo:

“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, 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” (BRASIL, 1996).

É provável que a introdução dos institutos superiores de educação no texto da lei tenha se originado do “Programa de Valorização do Magistério”, de iniciativa da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC na gestão de Murílio Hingel, nos anos de

1992 e 1993. Essa iniciativa buscou, com base no Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, implantar Institutos Superiores de Formação de Professores no Brasil, inspirados na experiência francesa dos Institutos Universitários de Formação de Mestres.

O artigo 63 da LDB dispõe que "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 (BRASIL, 1996).

Se no inciso I estivesse escrito "cursos formadores de professores para a educação básica", nós poderíamos concluir que os Institutos Superiores de Educação formariam os professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental por meio da escola normal superior e, além disso, poderiam formar, também, os professores para as 4 últimas do fundamental e para o ensino médio. E os profissionais especificados no artigo 64 só poderiam ser formados nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação, conforme reza o referido artigo:

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 (IBIDEM).

Ocorre que, em lugar de "cursos formadores de professores", está escrito "cursos formadores de profissionais", o que conduz à interpretação de que, além de professores, os Institutos podem formar profissionais da educação básica, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64.

Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação.

Podemos, pois, concluir que as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas: abortou-se o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior e a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo.

Com certeza essas questões, imprecisões e incertezas interferiram no problema da definição das diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia que, por sinal, até agora não foi equacionada.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A PROFESSORA LÉA ANASTASIOU

1- O que V. entende por "professor"?

Professor é o profissional que, na sua vida cotidiana, trabalhar com a formação do estudante através do processo de ensinagem. Um ser humano que tem a interação na base de sua ação profissional, portanto, lida com escolhas e tem a ética humana como base da ação entre os homens.

2- O que V. entende por "pedagogo"?

Etimologicamente, é aquele que conduz a criança. No caso da educação, a ação do pedagogo abrange o estudo dos processos de formação do estudante, seja de que faixa etária for, mas abrange tb o sistema de ensino, a legislação, a gestão a informação e do saber escolar, as relações entre os sujeitos que constituem os sistemas educacionais e em especial, processo de formação inicial e continuada dos docentes, parceiros institucionais

3- Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de formação?

Lembrando que hoje os cursos de pedagogia formam, dependendo da instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais; profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão, coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem esquecer dos normais superiores.

Uma formação direcionada para a complexidade do fenômeno educacional. As diversas áreas de conhecimento que compõem o curso deveriam estar voltadas para

o foco "educação", portanto, servirem de instrumentos de conhecimento e compreensão da realidade educacional. Portanto, uma formação onde a relação teoria e prática fosse uma constante e a base da progressiva caminhada dos estudantes pedagogos.

4- O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia apresentado pela Anfope?

SEM RESPOSTA

5- Há dois trabalhos seus, um livro "Processos de Ensino na Universidade", e um capítulo intitulado "Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos", no livro "Didática e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos", nos quais v. demonstra certa preocupação com a relação teoria e prática, objetivando trabalhos de qualidade em sala de aula. Trazendo esta visão plena de educação, como você concebe, então, a dicotomização da formação do pedagogo administrador do pedagogo professor? Vê divisão entre teoria e prática, trabalho "manual" e trabalho intelectual? Por quê?

Atuei nos sistemas de ensino da rede pública e privada, nas séries iniciais, intermediárias como docente, supervisora, diretora e inspetora escolar (cargos existente na década de 80) e no ensino superior como docente.. Em todos, senti como elemento essencial a compreensão de vários determinantes: a legislação e a estrutura, tão fortemente presentes na formação do administrador, são igualmente importantes para a formação do professor docente; e os saberes da docência são

essenciais para o desempenho de um bom administrador. Deve ser extremamente difícil efetivar a gestão de uma escola sem ter vivido a sala de aula. Existe uma especificidade própria a teoria e à prática, mas a formação que integre estes dois âmbitos de estudo e compreensão da realidade é que seria o ideal e o necessário, do meu ponto de vista. A dicotomia se efetiva por ser este o princípio educativo do ensino tradicional que permanece vigente entre nós, ainda hoje. Para a preparação para atuar na educação formal, é necessário o entrelaçamento dos elementos tanto da teoria, existente em nossa herança cultural, quanto da vivência, análise e compreensão da prática educativa. O ponto nodal está no como fazer isto, uma vez que muitos dos docentes que atuam na formação de pedagogos desconhecem a instituição "escola brasileira", por não haver ali atuado e por não fazer dela seu locus de pesquisa.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A PROFESSORA MARIA ROSA MARAFON

1- O que V. entende por "professor"?

No meu ponto de vista o professor é um educador. Portanto, o seu trabalho no ensino de conhecimentos programáticos e sistematizados deve objetivar a formação do aluno como um todo. Assim sendo, a seleção dos conteúdos e das metodologias se faz fundamentada em princípios e valores que se referem ao homem/mulher em todas as suas dimensões vitais e numa perspectiva histórica.

2- O que V. entende por "pedagogo"?

O pedagogo é o educador por excelência, uma vez que tem a educação como objeto de estudo/pesquisa e de atuação profissional. Assim, deve estar apto a exercer tanto a docência, como outras funções que têm a educação como objetivo e/ou preocupação.

3- Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de formação?

Lembrando que hoje os cursos de pedagogia formam, dependendo da instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais; profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão, coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem esquecer dos normais superiores.

Tendo em vista que não concebo o pedagogo somente como professor, penso que no Curso de Pedagogia, para formar o profissional, deve-se estudar e pesquisar a educação no sentido amplo e aprofundado, inclusive a educação formal deve ser tratada de forma abrangente. Deve oferecer oportunidades aos alunos de aprofundar-se nos estudos e preparar-se profissionalmente para as áreas de atuação existentes na sociedade. Isso pode ser feito por meio das propostas curriculares desenvolvidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos que devem apresentar claramente suas opções de formação. Referindo-se à educação formal, considero necessária e possível a formação articulada de professor e de coordenador das atividades pedagógico –educacionais e administrativas, dada durante 4 ou 5 anos.

4- O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia apresentado pela Anfope?

A proposta da Anfope sobre diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia é fruto de muitos estudos e debates dos profissionais da área de educação e reflete a preocupação de rejeitar a fragmentação e o enfoque tecnicista na formação do pedagogo. Considero a proposta melhor do que a do Conselho Nacional uma vez que concebe o pedagogo como profissional que deve ter uma visão abrangente e aprofundada da educação, propõe sua formação baseada na relação teoria e prática, salientando a importância da pesquisa e destaca sua atuação *“...no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação...”* (art. 9º).

5- Como vê o uso da pesquisa no campo de formação do Pedagogo?

No meu entender a pesquisa, na formação do pedagogo, não é um momento mas uma diretriz, uma vez que se constitui caminho metodológico para os professores do curso. Penso um projeto de formação assumido por todos os docentes e que ofereça ao aluno oportunidades de vivenciar os diferentes níveis de um processo científico de formação. Para que o processo não seja fragmentado, o aluno aprende no desenvolvimento de uma investigação todos os procedimentos necessários e que são ensinados por vários professores e não em uma única disciplina. O curso deve oferecer oportunidades diversificadas de desenvolvimento de pesquisas e, se todas elas forem socializadas e debatidas, penso que desaparecerá a barreira que se coloca na formação do pedagogo entre ser professor e ser especialista. É sabido que na educação formal as questões e os desafios da sala de aula estão imbricados com os da escola e os do sistema de ensino.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A PROFESSORA HELENA DE FREITAS

1- O que V. entende por "professor"?

Professor é o profissional da educação que exerce mediação no processo de conhecimento dos alunos, cria as condições necessárias nos espaços educativos - planejamento, organização e seleção dos conteúdos, desenvolvimento e avaliação dos processos formativos - a partir da compreensão da totalidade do processo de formação humana, na escola, e outros ambientes educativos. Nesse sentido aproxima-se da concepção do pedagogo que o movimento dos educadores defende historicamente, no âmbito da ANFOPE.

2- O que V. entende por "pedagogo"?

SEM RESPOSTA

3- Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de formação? - Lembrando que hoje os cursos de pedagogia formam, dependendo da instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais; profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão, coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem esquecer dos normais superiores.

É nosso entendimento que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia recentemente aprovadas, contemplam a formação do pedagogo para a docência na educação básica, na formação das crianças de 0 a 10, e a gestão, bem como para as demais funções do magistério, sem a fragmentação das habilitações como vinham sendo até o momento estruturados os cursos. De nosso ponto de

vista, este é um grande avanço , de significado histórico, na medida em que contempla as reivindicações dos educadores ao longo dos últimos 25 anos de luta pela formação.

4- O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia apresentado pela Anfope?

Não há uma proposta de diretrizes apresentada pela ANFOPE, A proposta de Diretrizes de 99, foi construída amplamente, com a participação de todos os Cursos de Pedagogia do país, com os estudantes, as entidades ANFOPE, FORUMDIR, ANPEd e ANPAE, de nível nacional. Estas diretrizes, foram, sendo modificadas e grande parte de suas formulações, contempladas na proposta aprovada pelo CNE em dezembro de 2005 e homologada em maio de 2006.

5- Diante de sua vasta experiência na área de formação de professores, como interpreta o atual momento da formação deste profissional?

Acredito que estamos iniciando uma etapa de construir currículos de formação dos pedagogos que, tendo como base a docência, possam tratar da formação de forma articulada - docência, gestão e pesquisa - contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para a educação básica que tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos em nosso país.

ANEXO 5

CONSENTIMENTO DO PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO EM
PARTICIPAR DA PESQUISA

libaneojc <libaneojc@uol.com.br>

De:

21/09/2005 (05:39:01)

Data:

Re:Pesquisa de mestrado - PUC CAMP

Assunto:

Normal

Prioridade:

'f.spaolonzi' <f.spaolonzi@ig.com.br>

Para:

[[ver cabeçalho da mensagem](#)]

Ana Elisa, estou atualmente n a Espanha em pos-doutorado, ficarei ate janeiro, mas se valer respostas por e-mail posso colaorar com vc,
um abraço
Libaneo

> Caro Prof. Dr. José Carlos Libâneo,
>
> Meu nome é Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis. Sou aluna do Programa de

> Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e
> estou sendo orientada pela professora Dra. Maria Eugênia Castanho. (Estive no
> congresso de Educação no Chile em 2004 e chegamos a conversar um pouco por
> lá.) Optamos por alguns nomes, dentre eles o de VS^a, para colaborarem com a
> minha pesquisa, a qual se destina a problematizar as várias vertentes que
> envolvem a formação dos professores-pedagogos e suas dimensões, promovendo
> discussões e procurando compreendê-las sob a ótica da LDBEN e demais
> documentos e legislações pertinentes, assim como opiniões de teóricos da
> área.
> Em primeiro lugar gostaríamos de saber se VS^a concorda em colaborar com a
> pesquisa realizando, via e-mail, uma pequena entrevista e permitindo que
> suas respostas sejam utilizadas como material (segue o teor das questões em
> anexo, se quiser, de imediato retornar com as questões já respondidas,
> agradecemos.).
> Em segundo lugar será possível nos conhecermos na Anped, já que estarei
> participando do evento juntamente com a Profa. Maria Eugênia, desta forma
> VS^a saberá com quem está colaborando.
> Sem mais e aguardando, ansiosamente, a resposta de VS^a,
>
> Ana Elisa Spaolonzi Q. Assis.
> Fone: (19)97928516
> e-mail: f.spaolonzi@ig.com.br
>
>
>
>
> Perguntas:
>
> 1- O que V. entende por “professor”?
> 2- O que V. entende por “pedagogo”?
> 3- Em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria contemplar que tipo de
> formação? –Lembrando que hoje os cursos de pedagogia formam, dependendo da
> instituição em que são ministrados: professores das séries iniciais;
> profissionais da área de administração escolar (orientação, supervisão,
> coordenação e direção); e ainda outros que dão ambas as habilitações, sem
> esquecer dos normais superiores.
> 4- O que pensa sobre a proposta de diretriz para o curso de Pedagogia
> apresentado pela Anfope?
> 5- Em seu livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” é possível compreender
> que defende a necessidade de várias vertentes de formação do pedagogo,
> inclusive e principalmente a do profissional especialista; sendo assim,
> acredita ser este sistema formativo pluralizado que temos atualmente, o
> ideal? Por que? (Normais superiores dos mais variados tipos; cursos de
> Pedagogia com as mais variadas vertentes).

ANEXO 6

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE MAIO DE 2006.

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no

DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de

ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se 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 na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º 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.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão,

fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

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 a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - 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.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos

para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 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 9.394/96.

§ 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 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação