

CLEONICE XAVIER DA SILVA PIMENTA

PEDAGOGIA: UMA FORMAÇÃO DOCENTE  
COMPROMETIDA COM O SOCIAL?

**PUC-CAMPINAS**

**2007**

CLEONICE XAVIER DA SILVA PIMENTA

PEDAGOGIA: UMA FORMAÇÃO DOCENTE  
COMPROMETIDA COM O SOCIAL?

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Ensino Superior, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Carvalho Machado.

**PUC-CAMPINAS**

**2007**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t378 Pimenta, Cleonice Xavier da Silva.**

P644p Pedagogia: uma formação docente comprometida com o social? / Cleonice Xavier da Silva  
Pimenta. - Campinas: PUC-Campinas, 2007.  
210p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências  
Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 4. Professores -  
Avaliação. 5. Educadores. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica  
de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Autor:** PIMENTA, Cleonice Xavier da Silva.

**Título:** "PEDAGOGIA: UMA FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM O SOCIAL?"

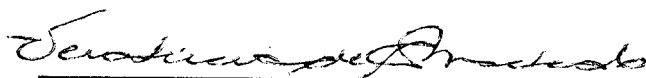
**Orientadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

**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: 22/02/2007.

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas



Profa. Dra. Patrícia Vieira Trópia



## **BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Carvalho Machado

1<sup>a</sup> Examinadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Costa Lopes de Freitas

2<sup>a</sup> Examinadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Vieira Trópia

Campinas, 22 de Fevereiro de 2007.

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe querida,  
por toda a minha vida  
fonte de inspiração,  
incentivo e coragem,  
e sobretudo, por me fazer  
acreditar que a educação  
sempre vale a pena*

*Ao Júnior, Tiago, Lucas e José  
pela compreensão e solidariedade  
no compartilhar dos sonhos,  
nas conquistas de nossas vitórias*

*Aos amigos por dividir os  
momentos de alegrias , de conflitos  
e de constantes descobertas.  
À Dona Conceição e à Ivani  
pelo apoio nos momentos  
mais difíceis.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pela acolhida respeitosa às nossas dificuldades e pela colaboração com o nosso desenvolvimento profissional.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Carvalho Machado, professora e orientadora, pelo incentivo em todos os momentos, pela presença sempre estimuladora do meu crescimento profissional e acadêmico.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Costa Lopes de Freitas pelas sugestões sempre construtivas, estimuladoras e enriquecedoras no desenvolvimento dessa pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Vieira Trópia pelas discussões instigantes, igualmente fundamentais para o enriquecimento da dissertação.

À Regina e Kelly, sempre prestativas e gentis, acolhendo e encaminhando nossas dúvidas com atenção e paciência.

Ao Sérgio, à Tuca e à Cidinha, pela atenção e colaboração dispensadas nos estudos realizados na biblioteca.

Aos funcionários da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pelo apoio com os recursos materiais solicitados para a realização de nossas atividades acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Ismael Bravo, diretor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré pela colaboração e acolhida nesta instituição.

Ao Prof. José Antônio Rodrigues, diretor da Escola Estadual Professor André Rodrigues de Alkmin, pela preciosa colaboração na revisão dessa dissertação.

## RESUMO

PIMENTA, Cleonice Xavier da Silva. Pedagogia: uma formação docente comprometida com o social? Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2007.

O presente trabalho analisa como o curso superior em Pedagogia tem formado o (a) educador (a) face às mudanças educacionais advindas das recentes transformações econômicas, políticas e sociais e como tem contribuído para o desenvolvimento do compromisso social do educador diante deste contexto. Partimos do pressuposto de que a resposta aos desafios que o mundo contemporâneo apresenta demanda por uma formação docente no curso de Pedagogia, como um processo social de aquisição e construção de conhecimentos que possibilite o desenvolvimento do educador consciente dos desafios colocados à educação nestes novos tempos, para que possa contribuir no sentido de promover uma educação mais humana e democrática. O levantamento bibliográfico e a análise documental das legislações que regulamentam o curso de Pedagogia, desde a sua implantação, revelam os problemas que têm acompanhado o processo de formação docente em sua trajetória histórica no contexto do desenvolvimento econômico e social do país e, coloca, em evidência, o cenário de precarização desta formação no atual momento histórico. Diante deste quadro, conclui-se que a concepção pragmatista de educação e o aligeiramento dos cursos de formação docente que têm orientado as reformas educacionais e as políticas de formação docente dificultam a promoção de uma ampla formação humana e o desenvolvimento do compromisso social do educador.

Palavras-chave: Pedagogia - compromisso social - formação docente



## ABSTRACT

PIMENTA, Cleonice Xavier da Silva. Pedagogy: is a teacher formation compromised with the social? Master in Education - PUC - Campinas, 2007.

The present work analyze how the Pedagogy course has been graduated the lecturer in front of the education changes from the recently economic, politic and social transformation and how they have been contributed for the development of the social commitment from the lecturer face this context. We come from of the presupposed that the answer for the challengers that have been showed by the contemporary world demand for the lecturer graduation in the Pedagogy course as a social process of acquisition and building knowledge that became possible the development of the lecturer who knows the challengers have been get to a on this new time, for contribute in the senses to promote a human and democratic education. The documental legislation that regulate the Pedagogy course since it was introduced reveal the problems which have followed up the lecturer graduation process in the historical trajectory in the social and economic development from the country and put in evidence the scenario of precarious of the graduation in our historical moment. Face his situation, we can conclude that the pragmatic conception of the education and the quickness of the lecturer graduation courses have guided the education reforms and the lecturer politic graduation have become difficult the promotion of a huge human graduation and the development of the lecturer social commitment.

Key Words: Pedagogy - social compromise – teacher formation

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	16
1.1. Organização escolar.....	20
1.2. Educação e formação docente: desafios atuais.....	28
1.3. O contexto neoliberal e a realidade histórica.....	39
1.4. Educação e compromisso social.....	46
2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	61
2.1. A formação docente no curso de Pedagogia.....	73
2.2. A Base Comum Nacional.....	84
2.3. As políticas de formação docente.....	95
3. FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO SOCIAL.....	108
3.1. Da investigação.....	119
3.2. Um caso do curso de Pedagogia.....	122
3.2.1. Projeto Político Pedagógico: aspectos contextuais.....	133
3.2.2. Princípios teóricos e metodológicos.....	137
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
6. ANEXOS A.....	182
7. ANEXOS B.....	205

## INTRODUÇÃO

As sociedades humanas situam-se num determinado contexto histórico cuja formação social e configuração são específicas. Neste contexto, “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído”. (MINAYO, 1994, p. 13).

Nesse embate, no atual contexto histórico testemunhamos as profundas transformações no sistema social e produtivo e as mudanças ocorridas nos processos de construção e de contextualização social do conhecimento, que constituem o grande desafio da educação no momento atual.

Essas mudanças alteram as relações entre a formação profissional e o sistema produtivo com conseqüências para a educação e a formação do educador. Estas conseqüências são evidenciadas no aumento das desigualdades e da exclusão social e indicam a estreita relação entre a educação e o contexto político, econômico e social que marca cada momento histórico.

Dessa forma, a formação docente e a educação estão sendo compreendidas neste estudo em uma perspectiva dialética, numa relação de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material, enfim, entre o que está dado e o que está por ser construído, levando-se em consideração que os conhecimentos construídos neste processo estão marcados pela provisoriedade, pelo dinamismo e pela especificidade próprias das questões sociais.

Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire (1978) constitui-se em um dos referenciais teóricos deste estudo. Para o autor, é nas relações do

homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo, dominando a realidade e humanizando-a enquanto participante atuante de sua época histórica. (PAULO FREIRE, 1978, p. 43).

Para analisar o processo de formação docente no curso de Pedagogia, nesta perspectiva, faremos um estudo do pensamento de Paulo Freire no sentido de compreender os conceitos de humanização, conscientização, dentre outros, no contexto da formação docente e das relações que o homem estabelece com o conhecimento e a realidade sócio-histórica.

Diante do exposto, considera-se que a resposta aos desafios que o mundo contemporâneo apresenta demanda por uma formação docente no curso de Pedagogia, como um processo social de aquisição e construção de conhecimentos de forma crítica e transformadora, em que os educadores estejam conscientes dos desafios colocados à educação nestes novos tempos, para que possam realmente contribuir no sentido de promover uma educação mais humana e democrática.

Nesse contexto, os estudos de Freitas (1999, 2002, 2003), de Kuenzer (1998, 1999, 2001), dentre outros, constituem-se importantes referenciais teóricos no sentido da compreensão dos desafios postos à educação e à formação docente no contexto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, das políticas educacionais e das reformas educativas em face dessas transformações.

A partir do exposto, o projeto de pesquisa em questão tem como finalidade principal analisar como a formação superior em Pedagogia tem formado o (a) educador (a) face às mudanças educacionais advindas das recentes

transformações econômicas, políticas e sociais e como tem contribuído para o desenvolvimento do compromisso social do educador diante deste contexto.

Para cumprir com esse objetivo, com base nas pesquisas dos autores explicitados neste estudo, buscamos identificar e compreender algumas questões que podem ser reveladoras dos compromissos assumidos no processo de formação docente neste curso. Vejamos:

Como está sendo promovida a formação do (a) educador (a) no curso de Pedagogia? Esta formação contribui para a construção de uma educação mais humana e democrática? As novas exigências que são traduzidas para a educação, constituem-se em possibilidades de transformação social?

Nessa perspectiva, realizamos um estudo de caso em que se buscou a compreensão da formação docente no curso de Pedagogia em seu contexto e em “suas inter-relações, como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”. (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Para realizar um estudo de caso que possibilitasse analisar a formação docente no curso de Pedagogia como um processo em construção, recuperamos o contexto em que se originou, situamos no contexto das discussões atuais envolvendo o curso, as reformas educacionais e as políticas de formação e analisamos o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia de uma instituição formadora em face deste contexto.

Nesta pesquisa, este estudo funda-se na revisão bibliográfica e na análise documental.

Na revisão bibliográfica buscamos o estudo das pesquisas sobre a formação docente no contexto do desenvolvimento econômico, social e político do país, das transformações decorrentes deste contexto e das demandas colocadas à educação e à formação docente em face destas transformações. Ao situar a formação docente no contexto em que originou e acompanhar sua trajetória histórica, podemos compreender as principais mudanças envolvendo a educação e a formação docente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estão relacionadas às reformas educacionais e às políticas públicas para a educação.

A análise documental realizou-se com base na análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré, com o objetivo de analisar se as propostas para a formação docente neste curso, promovem a formação de um educador comprometido com o social.

O contato inicial com a instituição realizou-se através do diretor e posteriormente com os (as) professores (as) universitários (as) e com os alunos (as) do curso de Pedagogia, momentos em que, foi explicitado o objetivo de se realizar uma pesquisa para analisar como está sendo realizada a formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia desta instituição e as possíveis contribuições deste curso para o desenvolvimento do compromisso social do educador (a), no sentido da promoção de uma educação democrática e emancipadora.

Nessa perspectiva, analisamos o projeto político pedagógico do curso tomando como referência a concepção de Base Comum Nacional, concepção que

orienta o processo de formação docente numa perspectiva sócio-histórica de educação e constitui-se de um conjunto de princípios orientadores e norteadores da formação do educador em oposição à concepção fragmentada da formação docente e à visão pragmatista da educação.

A concepção de formação docente e de educação numa perspectiva sócio-histórica exige que o futuro educador “compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido para que possa atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem”. (ANFOPE, 2004, p. 15-16).

A formação docente no curso de Pedagogia, numa perspectiva sócio-histórica, busca desenvolver a consciência crítica dos educadores para que possam compreender as relações que a educação estabelece com os sistemas econômico, político, social, cultural, relações estas, atravessadas pelas novas formas de organização e reorganização do conhecimento, para que esses educadores possam intervir na realidade no sentido da transformação social.

Diante do exposto, a hipótese que se levanta, nesta pesquisa, é de que o domínio dos conhecimentos socialmente produzidos, articulados aos conhecimentos pedagógicos e o entendimento das relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais são condições necessárias para que o educador desenvolva seu compromisso com uma educação libertadora.

A partir do domínio destes conhecimentos e do entendimento destas relações, entendemos que o futuro educador encontrará em seu processo de

formação docente, as condições propícias para desenvolver seu compromisso social, atuando no sentido de uma educação libertadora comprometida com a causa da humanização dos seus educandos.

O conceito de compromisso social do educador (a) assumido neste estudo e aqui exposto é aquele que Paulo Freire explicita em sua obra *Educação e Mudança* (1979): compromisso com o homem concreto, com a causa de sua humanização, da sua libertação, pela qual vai se instrumentalizando para melhor lutar por esta causa.

Dessa maneira, no primeiro capítulo, realizamos as primeiras aproximações teóricas das questões educacionais no contexto do desenvolvimento político, econômico e social, buscando compreender as formas de como a educação e a escola estão organizadas em função deste contexto. Revisitamos os conceitos de educação libertadora e compromisso social, segundo Paulo Freire.

Estes conceitos permitem conceber a educação, como um ato de conhecimento e de conscientização que, no contexto da educação libertadora, contribuem para a construção de uma sociedade mais humana e democrática, portanto, comprometida com o social.

No segundo capítulo, analisamos a trajetória da formação docente a partir de um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil que permite compreender as mudanças ocorridas no âmbito da formação docente e contextualizá-las no atual momento histórico. Dessa forma, realizamos um estudo das principais questões envolvendo a identidade do curso de Pedagogia e das políticas e reformas no campo da educação em face destas questões.



No terceiro capítulo, realizamos as primeiras análises interpretativas do universo pesquisado, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a organização curricular do curso de Pedagogia, tomando como referência a concepção de Base Comum Nacional, como explicitamos anteriormente.

O processo de formação docente e o processo de educação formal estão intimamente relacionados com as formas como a sociedade se organiza em cada momento histórico. Essas questões juntamente com os principais conceitos que fundamentam a formação docente e o compromisso social do educador (a) numa perspectiva emancipadora é o objeto de estudo neste capítulo que ora se inicia.

## CAPÍTULO I

### 1. Educação: primeiras aproximações teóricas

*Não nasci marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.*

*Paulo Freire*

Esse estudo está fundamentado em uma perspectiva sócio-histórica da educação. Nessa concepção, o homem constitui-se como homem em suas interações sociais, transformando-se e sendo transformado nas interações que estabelece nesta relação homem-mundo.

Nessa perspectiva, “o ser humano não é só um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto”. (REGO, 1995, p. 85). Assim, a interação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere lhe possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

Nesse processo de interação dialética, a educação é concebida como prática social que contribui para a promoção da existência humana. É um fenômeno que se apresenta em amplos setores da sociedade: na família, na igreja, no trabalho, na rua, no sindicato, na escola, nos movimentos sociais, no lazer, etc.

Freire (1997) concebe a educação nesta perspectiva, ou seja, a educação é um processo de formação permanente que ocorre em diferentes contextos, uma vez que o ser humano jamais pára de se educar.

Esses pressupostos apontam para a complexidade da vida social que nos insere como seres educáveis, neste processo permanente de busca, como seres programados para aprender<sup>1</sup> em razão, “de um lado, da finitude do ser humano, de outro lado, da consciência que o homem tem da sua finitude”. (FREIRE, 1997, p. 20).

Segundo o autor, “ensinar e aprender, já que um implica o outro, sem que jamais um prescindia normalmente do outro, vieram na história, tornando-se conotações ontológicas.” (ibid., p.19).

A partir do exposto, ressalta que a educação como formação permanente, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem foi se tornando ao longo da aventura do mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história como vocação para a humanização.

Nessa perspectiva é necessária a compreensão da educação como processo de formação permanente que se realiza em diferentes contextos, formal e informal. No entanto, a complexidade e a amplitude do fenômeno educativo exige que especifiquemos suas particularidades no âmbito da educação formal e informal para situá-la, posteriormente, no âmbito da escola pública e da formação docente.

---

<sup>1</sup>Expressão de François Jacob, *Lê Courier de L' unesco*, Février, 1991, utilizado por Freire em diversas obras (1992,1996, 1997).

A educação como explicitamos anteriormente, está presente em amplos setores da sociedade e pode ocorrer sem a finalidade explícita de educar, embora os seres humanos estejam se educando ao interagirem uns com os outros, mesmo que de forma assistemática e não intencional, neste caso, dizemos que a educação é informal.

Pode-se dizer que a característica fundamental da educação informal refere-se à não intencionalidade da prática educativa uma vez que são quase sempre práticas espontâneas e não organizadas com uma finalidade educativa previamente explícita. Vejamos:

A educação não intencional refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências também denominadas de educação informal correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora influam na formação humana. É o caso, por exemplo, das formas econômicas e políticas de organização da sociedade, das relações nas famílias, dos grupos de convivência humana, do clima sócio-cultural da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Por outro lado, quando a prática educativa é sistematizada de forma organizada e intencional, diz-se que ocorre o processo de educação formal.

Segundo Libâneo (1994) a educação formal representa uma exigência da vida em sociedade e, como prática social tem a finalidade de possibilitar aos homens apropriarem-se dos conhecimentos e experiências culturais com os quais encontram em interação, tornando-os aptos para "atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade". (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

O autor salienta que os estudos sobre as diversas modalidades de educação costumam caracterizar as influências educativas intencionais dessa forma:

A educação intencional refere-se às influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas a cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral. [...]. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. (LIBÂNEO, 1994, p. 17-18).

Em seu entendimento, as formas que a prática educativa assume, sejam intencionais ou não intencionais, formais ou não formais, escolares ou extra-escolares, interpenetram-se.

Dessa forma, o processo educativo apresenta-se sempre contextualizado social e politicamente em face às exigências da sociedade.

O autor ressalta a importância da educação intencional e sistematizada pela educação escolar para a participação efetiva dos indivíduos nas decisões que permeiam a sociedade. A escolarização básica nesse contexto, possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar conscientemente e criticamente, outras influências educativas.

Dessa forma, faz-se necessário analisar a educação formal (escolarização), como prática social histórica que integra as relações políticas, econômicas, culturais e sociais, com vistas a compreender suas finalidades educativas, no decorrer do desenvolvimento histórico-social.

## **1.1. A organização escolar**

Libâneo (1994) analisa como a sociedade se organiza e como encaminha as práticas educativas na dinâmica das relações sociais travadas em determinado contexto histórico. Para este autor, a existência humana se desenvolve na dinâmica das relações sociais e da ação prática dos homens no conjunto destas relações.

Em seu entendimento, as relações sociais podem ser transformadas pela ação prática concreta dos homens, fato fundamental para se compreender a organização da sociedade, a existência das classes sociais e o papel que a educação desempenha em determinada sociedade.

O autor realiza um breve esboço da evolução histórica da educação, da escola e das formas de organização da sociedade que nos permite compreender como a existência humana tem sido produzida na dinâmica destas relações sociais, em diferentes contextos.

Segundo Libâneo (1994), nas formas primitivas de relações sociais os homens trabalhavam e usufruíam coletivamente do trabalho comum. Na sociedade escravista surge a exploração do trabalho alheio onde os meios de trabalho e os trabalhadores escravos eram considerados propriedade daqueles que possuíam a terra. Na sociedade feudal, os trabalhadores (servos) são obrigados a trabalhar gratuitamente as terras do senhor feudal ou a pagar-lhes tributos. Alguns séculos depois, na sociedade capitalista, ocorreu uma divisão entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, os trabalhadores que vivem do salário.

Dessa forma, o autor ressalta que as relações sociais, no capitalismo, são marcadas pela divisão da sociedade em classes onde trabalhadores e capitalistas ocupam postos antagônicos no processo de produção.

É importante entender estas relações sociais no contexto das idéias liberais difundidas no final do século XVIII quando a burguesia lutava para arrancar o poder da nobreza feudal e do clero e passava a defender idéias humanistas, ou seja, a liberdade, a igualdade, a fraternidade. Vejamos:

No decorrer desta luta pelo poder político e econômico, a idéia de poder baseada na posição social hereditária cai por terra, agora cada cidadão tem direito de adquirir prestígio e enriquecer por mérito próprio. [...] Para superar a situação de opressão era necessário vencer a ignorância e transformar os súditos em cidadão esclarecidos. A escola se organiza então para difundir a instrução, para transmitir conhecimentos. (LIBÂNEO, 1986, p. 63).

No entendimento do autor, à medida que a burguesia, inicialmente, pretendeu aplicar o princípio da educação como direito de todos, contribuiu para avançar o processo de emancipação humana, no entanto, ressalta que este propósito entra em contradição com a emancipação política e econômica de fato, (necessária para a burguesia e não desejada para as camadas populares), surgindo uma outra interpretação para os direitos humanos: “não se defende mais a igualdade de fato, mas a igualdade legal”. (ibid., p. 63). Nesta perspectiva:

os indivíduos precisam adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta as desigualdades de condições. (LIBÂNEO, 1986, p. 22).

Assim posto, a doutrina liberal “apareceu como justificação do sistema capitalista, cujos ideais serviram para estabelecer uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de *sociedade de classes*. (grifo do autor)”. (ibid., p. 21).

No contexto da doutrina liberal, há que se naturalizar as diferenças sociais para justificar o fato da estrutura social se apresentar dividida entre classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos.

A finalidade da educação é o desenvolvimento das aptidões individuais que preparam o indivíduo para ocupar um lugar na organização social onde cada indivíduo é dotado de uma natureza humana única, universal, que independe da estrutura social. (LIBÂNEO, 1986).

Assim sendo, a estrutura social se apresenta para o indivíduo como algo dado, incontestável, imóvel, dentro da qual está inserido como um ser inerte, que só pode criar e atuar como um ser pré-determinado. (NUDLER, 1975).

Vejamos:

Através da educação se introduz um paradigma conceitual e valorativo que será reforçado pelos demais mecanismos da sociedade. À formação desse paradigma interessa não somente (talvez nem prioritariamente), os conhecimentos adquiridos, mas fundamentalmente o tipo de vínculo que se vai criando com a realidade e sobretudo a área da realidade que vai sendo privilegiada para a observação e interesse. [...] Em uma sociedade que produz e necessita alienação, a educação cumpre a função de transformar a criança, ser naturalmente curioso e inquieto em um indivíduo invadido por um total desprezo pelo conhecimento e a possibilidade de ação sobre os aspectos realmente transcendentais da realidade, em um indivíduo cevado no vício da indiferença, com uma paralisia de seu espírito crítico e uma inibição sistemática da capacidade de observação da realidade imediata. [...] se gera uma faceta mais imediata e pessoal: a percepção que o indivíduo vai adquirindo de si mesmo como um ser basicamente inerte e passivo frente a uma realidade rígida e



desconhecida, que se lhe impõe como dada e que aparece como imodificável no essencial. (NUDLER, 1975, p.97).

Nessa perspectiva, em acordo com os interesses dominantes, a educação da classe trabalhadora visa principalmente prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente, uma vez que a minoria dominante é detentora do poder político, econômico e cultural e “dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (idéias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas, etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista”. (LIBÂNEO, 1994, p. 20).

Nesse sentido, o autor denomina, de pedagogia liberal, a pedagogia que sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para papéis sociais requeridos pela sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais.

Em seu entendimento, a forma pedagógica da pedagogia liberal que predominou até 1920, foi a *tradicional* (grifo do autor), cujo objetivo era transmitir uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, necessários para a formação das elites sociais e bem distante das realidades sociais das camadas populares.

Essa educação tradicional e orientada para a formação das elites passou a ser questionada, nas primeiras décadas do século XX, quando a instrução pública popular passou a ser requerida (nos limites da hegemonia burguesa) para o acúmulo de capital.

É importante ressaltar que repensar a escola tradicional e questionar seu currículo, seus métodos, procedimentos didáticos e a ênfase no cultivo intelectual não significa que a escola passaria a ser organizada para atender aos interesses das camadas populares. A escola, como criação burguesa, sempre esteve organizada para formar as elites sociais, conforme os interesses dominantes.

Nessa perspectiva, a educação dos alunos da classe trabalhadora, em acordo com as idéias liberais, visava ajustar os indivíduos às necessidades sociais e portanto, deveria ser o suficiente para torná-los trabalhadores produtivos, satisfazendo às exigências do capital sem ameaçar a estabilidade do capitalismo.

Dessa forma, o desenvolvimento industrial e a crescente urbanização ocorrida no início do século XX, tornou necessária uma escolarização mínima para que a grande massa urbana pudesse adquirir os conhecimentos requeridos para o desempenho do seu trabalho, uma vez que o currículo enciclopédico da escola tradicional já não atendia às novas exigências da sociedade burguesa moderna.

Nessa direção, Brzezinski (1996) ressalta que, com as transformações nos setores econômico, político e social, houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos assentados no ideário liberal. Neste novo cenário, emergiu um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.

Segundo Brzezinski (1996), o principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Conforme as concepções de Anísio Teixeira, seria possível modificar a sociedade pela reforma do homem. Dessa forma, “atribuiu-se à escola o papel de transformar a sociedade e a escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica”. (ibid., p. 27).

Brzezinski (1996) ressalta que a concepção de educação como instrumento de reconstrução social via escolarização trouxe repercussões sobre a política e a formação para o magistério, aspectos que serão aprofundados posteriormente.

Nesse contexto, segundo Libâneo (1986), os ideais da Escola Nova surgiram como crítica à escola tradicional, mas atendiam aos interesses da burguesia que não aspirava uma escola igualitária, mas uma educação diferenciada voltada para a descoberta das aptidões individuais e o ajustamento do indivíduo à sociedade.

No entendimento de Libâneo, de acordo com os ideais escolanovistas, inspirados na Biologia e na Psicologia, a educação passa a cumprir uma função de adaptação à vida pela correspondência entre necessidades e interesses individuais com as exigências da sociedade.

Assim, a escola nova favorecia os métodos, as habilidades e a pesquisa com o argumento de que, desenvolvendo os processos mentais, a criança seria atendida melhor em suas necessidades espontâneas e chegaria sozinha aos conteúdos. Segundo Libâneo:

Essa orientação da escola nova prejudicou muito as crianças das classes populares, pois supunha que elas já traziam de casa uma formação prévia para enfrentar um currículo à base de experiências. Com efeito, a supremacia do método ativo e intuitivo favorecia aquelas crianças que tinham experiências mais ricas e sistematizadas e prejudicava as que tinham na escola a única chance de acesso ao saber. O professor, por sua vez, foram desobrigados de dominar o conteúdo das matérias ganhando peso o domínio das técnicas de ensino. (LIBÂNEO, 1986, p. 94).

Com a valorização dos aspectos psicológicos, o papel do professor que na escola tradicional era de transmissor de conhecimento, agora, de acordo com os ideais escolanovistas, passa a ser o de agente estimulador do desenvolvimento individual das crianças, dessa forma, atribui-se um papel passivo para o professor propagando-se o mito da neutralidade educativa.

Neste cenário, conforme Libâneo (1986, p. 31) a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista na educação.

A pedagogia tecnicista foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Vejamos:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulando-se diretamente ao sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança do comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. (LIBÂNEO, 1986, p. 29-31).

Segundo o autor, com a inserção do tecnicismo no corpo do escolanovismo, passa-se a acentuar o caráter de racionalização e eficácia do ensino, preocupando-se com os aspectos do rendimento do sistema escolar como um todo e da atividade docente em particular.

Nessa perspectiva, salienta que a tendência tecnicista não valoriza o conteúdo da realidade, mas as técnicas, a forma de descoberta e aplicação. Desse modo, há uma crença ingênua dos educadores na capacidade de resolver, por meio do planejamento escolar e das técnicas de ensino, as deficiências do sistema.

A partir do exposto, podemos constatar que a organização escolar e o papel do (a) educador (a) tem assumido diferentes configurações em diferentes contextos, de acordo com o desenvolvimento econômico, político e social do país.

Essas configurações, em acordo com ideais liberais, estão relacionadas com a finalidade social da educação de adaptação do homem à sociedade. Dessa forma, o contexto da escola tradicional evidencia a necessidade de um (a) educador (a) transmissor de conhecimento; na escola nova esse educador assume um papel de facilitador da aprendizagem e estimulador do desenvolvimento infantil e no tecnicismo assume o papel de técnico e executor de planejamento com o objetivo de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento.

No atual contexto neoliberal, o educador assume um papel de tarefeiro, um executor de tarefas práticas, questões que serão aprofundadas posteriormente no contexto da formação docente no curso de Pedagogia.

A partir do exposto, pode-se dizer que a educação, de forma geral, através de sua organização e do seu funcionamento, tem desempenhado uma função domesticadora, conformando as subjetividades às novas exigências sociais, (FREITAS, 2002) e reforçando os mecanismos de alienação e subordinação que contribuem para ocultar os conflitos e as contradições do sistema capitalista.

No entanto, acreditamos que a educação pode contribuir para a emancipação humana se estiver organizada para “estimular a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”. (FREIRE, 1997, p.101).

## **1.2. Educação e formação docente: desafios atuais**

As novas exigências que estão postas para a educação e a formação docente no atual contexto histórico, levam-nos a refletir sobre as relações entre educação e trabalho.

No Brasil, muitas pesquisas têm sido realizadas nesta direção, ao estudarmos essas questões, procuramos destacar as pesquisas que evidenciam as novas relações da educação com o mundo do trabalho no sentido de identificar as novas exigências e os novos desafios que estão postos para a educação e a formação docente no contexto histórico atual.

Dentre essas pesquisas, destacamos os estudos de Freitas (1999, 2002, 2003) e Freitas (1992) em que analisam o cenário da educação e da formação docente nas últimas décadas, os estudos de Kuenzer (1998, 1999 e 2001) em que analisam as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas relações com a vida social e produtiva e com a educação, dentre outros estudos.

Freitas (2002) analisa o conjunto de acontecimentos envolvidos no quadro mais geral de democratização da sociedade e suas implicações para a educação e a formação docente. Esse estudo traz importantes contribuições para que possamos compreender as novas exigências educacionais que se articulam ao processo de formação docente no contexto histórico atual.

No entendimento da autora, a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Nesse sentido, trouxe contribuições importantes para a educação ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

Os anos 80, no entendimento de Freitas (2002):

representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 140)

No entanto, a autora ressalta que a centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares) que marcaram os anos 90, contribuíram para que se perdessem estas dimensões importantes do debate dos anos 80.

Segundo Freitas (2000) nos anos 90, é enfatizado o caráter da escola como instituição quase que, exclusivamente, voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos.

Nessa direção, centravam a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, “tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral”. (FREITAS, 2002).

Assim, segundo a autora, no contexto desses embates teóricos, acontece o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. Vejamos:

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que "a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável" (MELLO, 1999 *apud* FREITAS, 2002, p.143).

Nessa perspectiva, o retorno à concepção tecnicista, neotecnicismo para Freitas (1992), no contexto da educação básica e da formação docente, que



será aprofundada posteriormente, com ênfase nos aspectos pragmatistas, atendendo aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade como ressalta Freitas (1999), traz à discussão às novas formas de exploração da classe trabalhadora e a vinculação do sistema produtivo com a educação.

Nesse contexto, é importante destacar as pesquisas educacionais que têm se ocupado em apontar as relações entre a educação e a reprodução do capitalismo, ou seja, em estudar a vinculação direta da educação às expectativas do mercado de trabalho.

Shiroma e Campos (1997) destacam que, até meados dos anos 70, a maioria das pesquisas e dos estudos realizados tinha como objetivo discutir a função social da escola e o vínculo existente entre a escola e a produção.

Nessa década, segundo as autoras, as teses dos autores identificados com os crítico-reprodutivistas (franceses) tendiam a argumentar que a educação para o trabalho servia, exclusivamente, aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho.

Na década de 80, as autoras destacam a tese de Cláudio Salm (1980) em que defende a idéia de desvínculo entre escola e sistema produtivo capitalista e de Frigotto (1984), contrapondo-se à esta tese, argumentando que a escola não está desvinculada do sistema produtivo, embora não mantenha também com este, um vínculo direto. Vejamos:

Para Salm (1980) o processo de produção capitalista prescindia de trabalhadores qualificados, tornando desnecessário que níveis mais elevados de qualificação fossem desenvolvidos pela escola; seu vínculo com o sistema de produção era, portanto, de caráter ideológico, reproduzindo as relações sociais da sociedade capitalista.. [...] De acordo com Frigotto (1984), a relação entre

escola e trabalho é uma relação de mediação, podendo constituir-se em campo de negação das relações sociais de produção. (SHIROMA; CAMPOS, 1997)

Os estudos das autoras apontam que a nova idéia da escola como espaço de mediação condicionou as produções teóricas dos anos 80 e as lutas em torno da educação como direito de cidadania ao retomar a discussão sobre a função social da escola, sob novas bases.

Defendia-se a proposta de uma escola que tivesse o trabalho como princípio educativo, tendo como meta a formação omnilateral do homem. (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Nessa direção, Kuenzer (1998) afirma que as pesquisas sobre os processos educativos e as dimensões econômicas e sociais estão divididas: de um lado, as análises que vão do mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não fazem o caminho de retorno e de outro, as análises que não saem do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, como se fossem autônomas e até determinantes, daquelas relações sociais.

Os estudos da autora em que analisa as transformações ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças no padrão de exploração da classe trabalhadora trazem importantes contribuições para compreendermos as articulações da educação com o sistema produtivo.

São estudos que analisam as novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização), a política (neoliberal) e trazem profundas implicações para a educação. (KUENZER, 1998).

Assim sendo, salienta que cada estágio do desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às demandas por formação de trabalhadores (intelectuais, dirigentes, etc). Esse projeto pedagógico precisa ser compreendido para “a consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas” e o enfrentamento da exclusão, uma vez que “a educação cumpre uma dupla participação neste processo, como um dos determinantes e como uma das formas de enfrentamento e de possível superação”. (idem, 1998).

Em seu entendimento, a pedagogia tradicional, princípio educativo assentado nas tecnologias rígidas, já não dá conta de atender às novas demandas de educação do trabalhador.

Os conteúdos escolares que eram relativamente estáveis começam a ser questionados em termos de sua adequação aos novos processos sociais e produtivos, de modo que o trabalhador possa acompanhar as transformações sociais. Vejamos:

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores. (KUENZER, 1999)

Como vimos anteriormente, a escola tradicional, bem como a escola nova ou tecnicista, em acordo com os ideais liberais, era organizada com o objetivo de ajustar os indivíduos à sociedade, educando minimamente o trabalhador para torná-los produtivos, sem a preocupação de evidenciar os vínculos entre as relações sociais e as bases materiais de produção capitalista.

Nesse sentido, a autora salienta que as tendências pedagógicas (escolanovista ou tecnicista), nas versões conservadoras da escola tradicional, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Essa pedagogia tinha por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia a uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, automatizava-se, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas. (KUENZER, 1999).

Nas últimas décadas, a fragmentação da ciência, base do velho princípio taylorista/fordista se confronta com o desenvolvimento científico e tecnológico do mundo contemporâneo e configura uma aparente contradição, segundo a autora. Vejamos:

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada

pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. (KUENZER, 1999)

Nessa perspectiva, as mudanças decorrentes da dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criações de soluções inovadoras, rapidez de resposta em situações inesperadas, comunicação clara e precisa, interpretação e diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, lidar com a incerteza, lidar com os desafios das mudanças permanentes, resistirem às pressões, dentre outros. (idem, 2001, p. 17-18).

A autora adverte que o deslocamento do conhecimento dos produtos para o conhecimento dos processos visa instrumentalizar o trabalhador para o processo produtivo não admitindo contradições, neste ponto reside a perspectiva da ação transformadora, retomando dialeticamente a relação entre conteúdo e método a partir da totalidade das relações produtivas e sociais que se constituem em relações de exploração, que são históricas, e desenvolvendo propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração, em suas dimensões contraditórias. (idem, 2001, p. 28).

Nessa direção, Freitas (1992) propõe a tese de que o novo padrão de exploração dos trabalhadores (à luz da introdução de novas tecnologias) “reacenda uma contradição importante no seio das demais contradições do

sistema capitalista: a contradição entre explorar e educar”. (FREITAS, 1992, p. 93).

Segundo o autor, o capital precisa educar um pouco mais a classe trabalhadora para melhor explorá-la, no entanto, ao educar um pouco mais o trabalhador, abre a possibilidade de que a classe trabalhadora se conscientize das condições de exploração a que está submetida e se envolva na negação do capitalismo. Vejamos:

para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador. O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar a instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada, que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo, exige que a torneira da instrução seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares? (FREITAS, 1992, p. 93-94).

Conforme exposto, o autor levanta a hipótese de que, uma vez que o capital não pode deixar de instruir um pouco a classe trabalhadora, vai querer controlar um pouco mais a escola para garantir a veiculação do seu projeto político. (FREITAS, 1992, p. 94).

Diante dessas questões, somos levados a refletir sobre as exigências de uma educação de melhor qualidade exigida tanto pelos setores dominantes quanto pelas classes populares em função das transformações políticas, econômicas, sociais e das mudanças no padrão de exploração do trabalho.

Como vimos anteriormente, o rápido desenvolvimento científico e tecnológico trouxe mudanças no padrão de exploração da classe trabalhadora e despertou o interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica, (FREITAS, 1992) para que atenda melhor aos interesses capitalistas.

Em nossa experiência profissional, como diretora de escola pública, e como aluna do curso de mestrado, temos observado que esta educação de qualidade tem sido reclamada tanto pelos setores das classes trabalhadoras como pelos setores dominantes da sociedade, obviamente, por motivações distintas e em direção opostas, ou seja, uma educação de melhor qualidade para as classes populares não significa necessariamente que estas terão melhorado suas condições de existência, que possam viver com dignidade.

Significa que o desenvolvimento científico e tecnológico reduziu os postos de trabalho e aumentou as exigências de conhecimentos cada vez mais especializados e a concorrência entre os próprios trabalhadores.

Dessa forma, o anseio das classes populares por uma educação de melhor qualidade deve-se ao fato dessa classe reconhecer na educação maiores oportunidades de se manter no mercado de trabalho e de sobreviver com um mínimo de dignidade, numa sociedade altamente competitiva como a capitalista.

Para os setores dominantes, a educação de melhor qualidade representa maiores oportunidades de exploração da força de trabalho mais especializada proveniente da classe trabalhadora, maior acúmulo de capital e, conseqüentemente, maior concentração de renda e de poder, dentre outros.

Nessa direção, Kuenzer (1987) salienta que o trabalho deve ser compreendido como determinante ao mesmo tempo de educação, qualificação e de desqualificação do trabalhador. Vejamos:

se a desqualificação interessava ao patronato, para os trabalhadores interessava a qualificação, estratégia para compor novas formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho. [...] há uma contrariedade intrínseca aos processos de distribuição desigual do saber: ao buscar atender às necessidades do mercado, a escola serve ao capital e, contraditoriamente, ao formular propostas pedagógicas que democratizam o saber sobre o trabalho, a escola presta um serviço à classe trabalhadora. (KUENZER, 1987, *apud* SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Paulo Freire (1997, p.41) analisou essas questões envolvendo a qualidade da educação, a educação de qualidade e salienta que não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las e de, com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupo.

Diante desse contexto, é necessário que façamos nossas opções, uma vez que, “educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra”. (ibid., p. 43).

É importante esclarecer que não pretendemos, nesse momento, realizar um estudo das questões referentes às qualificações profissionais, o desenvolvimento de competências e seus respectivos conceitos e significações no atual contexto histórico, essas questões serão analisadas posteriormente.



Assim sendo, faremos uma breve reflexão sobre algumas características do atual contexto neoliberal que podem nos ajudar a compreender como a existência humana tem sido produzida na dinâmica das relações sociais travadas neste novo contexto.

### **1.3. O contexto neoliberal e a realidade histórica**

No entendimento de Marilena Chauí (2001) o neoliberalismo é a denominação da forma contemporânea do capitalismo. Segundo a autora, a característica peculiar do neoliberalismo consiste na redução do político aos mecanismos diretos da economia, ou seja, a identificação do financeiro com o jogo do mercado.

Para Chauí, essa postura consiste em fazer com que o jogo do mercado seja considerado o fundamento de toda a racionalidade, ou seja, “o mercado se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional”. (ibid., p. 16).

Dessa forma, segundo a autora, desaparece a idéia da construção de uma outra realidade produzida pela ação humana porque se oculta que o mercado, e o seu funcionamento, é uma instituição produzida pela ação dos homens e que pode ser desfeita por ela.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva (1994) analisa que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica produz e cria realidades de modo que o social, o político e o econômico justifiquem o arranjo social capitalista.

Conforme o autor, a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, no entanto, ocupa neste campo um lugar privilegiado passível de ser utilizado como técnica de governo, regulação e controle social.

Neste sentido salienta que “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”. (SILVA, 1994, p. 14).

Como vimos anteriormente, o neoliberalismo reduz as questões políticas aos mecanismos diretos da economia. Dessa forma, realiza uma economia de livre mercado com redução da participação do setor público onde o Estado deve ser mínimo e o cidadão um consumidor.

Dessa forma, segundo Silva (1994), as questões sociais e políticas são traduzidas em questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. A solução dessas questões são deslocadas do espaço público, político e social e, é re- situada no âmbito da iniciativa individual.

Assim, o autor adverte da necessidade de conceber a ofensiva neoliberal não apenas com relação à distribuição de recursos materiais e econômicos nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade, mas sobretudo, como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos

através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo (ibid.,16). Em seu entendimento:

não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária) , mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra “realidade”. O que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais. (SILVA, 1994, 16).

Diante do exposto, podemos perceber que tanto Chauí (2001) quanto Silva (1994), destacam em seus estudos, como o neoliberalismo busca fixar realidades, principalmente a realidade desumanizante da desigualdade, em consonância com a lógica do mercado e com os interesses capitalistas.

Essa realidade desumanizante da desigualdade também é evidenciada nos estudos de Sader (2000) em que analisa as transformações ocorridas no último século. Esses estudos contribuem para que possamos identificar e tornar visível o discurso neoliberal e sua estratégia de difundir a neutralidade da ação dos homens como salienta Silva (1994), considerando que “o jogo do mercado seja o fundamento de toda a racionalidade”, como afirma Chauí. (2001, p. 16).

Segundo Sader (2000, p. 76) nunca a humanidade contou com tantos recursos tecnológicos para propiciar condições básicas de vida para o conjunto da população mundial.

No entanto, a distribuição desigual dos recursos, orientados pela lógica do mercado e do poder de compra de uma parcela reduzida da população, acentuou ainda mais a concentração de renda e as desigualdades sociais.

O autor constata que a desigualdade aumentou conforme avançou o século, apesar das inovações tecnológicas e do aumento da produção. Assim, apresenta os dados que talvez revelem de maneira mais aberta o que representa a concentração de renda no final do século XX. Vejamos:

As 225 pessoas mais ricas do mundo somam uma fortuna superior a 1 trilhão de dólares, cuja soma é igual à renda anual dos 47% mais pobres da população mundial, isto é, 2,5 bilhões de pessoas. [...] Outro dado comparativo é a relação entre o montante necessário para garantir o ensino básico para todos no planeta, 6 bilhões de dólares ao ano e o que os norte-americanos gastam com cosméticos, 8 bilhões de dólares, ou o montante necessário para garantir água e saneamento para todos, 9 bilhões de dólares anuais, e o consumo anual de sorvetes na Europa, 11 bilhões. [...] A saúde e a nutrição básicas para todos no mundo requerem 13 bilhões de dólares ao ano, menos do que os 17 bilhões consumidos nos EUA e Europa com alimentos para animais domésticos. (SADER, 2000, p. 82-83).

Esses dados demonstram que o desenvolvimento econômico, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, produziu também a exclusão de direitos elementares para a maioria das pessoas, a começar pelo direito ao trabalho formal. A hegemonia do capital especulativo sobre o produtivo produziu o desemprego, elevando, crescentemente, a proporção da força de trabalho na economia informal. (SADER, 2000, p. 126).

Além da combinação do desenvolvimento tecnológico com concentração de renda, enfraquecendo os laços de sociabilidade e consolidando a hegemonia dominante, o que o século XX mostrou de mais evidente, segundo o autor, é que a história é um processo aberto, em que os homens não estão condenados a viver em um tipo particular de sociedade. É a ação consciente ou não, dos homens que decide seu destino, a partir das condições existentes. (SADER, 2000, p. 129). Vejamos:

A História é feita pelos homens não como desejam, mas como decidem fazê-la, a partir das condições materiais e culturais que encontram; é um espaço aberto, cujos destinos continuam a ser decididos pela luta social, política e cultural entre os homens, individual e coletivamente. Não fosse assim o homem teria perdido uma de suas características essenciais – a de possuir liberdade, a de definir seu destino, a de não ser não apenas psicológico, mas também histórico. O homem estaria relegado ao estatuto de um animal irracional, que se reproduz conforme seus instintos, sem capacidade de trabalho e de transformação do meio em que vive e, portanto, sem historicidade. (SADER, 2000, p. 11).

Essas questões, no campo educacional levam-nos a refletir sobre a constituição do homem como sujeito histórico com base no pensamento de Paulo Freire e a contribuição de suas concepções político-pedagógicas para o enfrentamento da estratégia neoliberal que nos atinge como sujeitos históricos: a negação de nós mesmos como seres submetidos à “fereza” da ética do mercado. (FREIRE, 1996, p. 145).

Entendemos que no atual contexto neoliberal, as concepções político-pedagógicas de Paulo Freire representam importante contribuição para a formação de sujeitos históricos, éticos e capazes de participar, intervir e transformar a realidade social que lhes condicionam historicamente.

A concepção de educação libertadora proposta por Freire combate o assistencialismo e a falsa generosidade que, no contexto neoliberal, visam transformar as questões sociais e políticas em condutas de assistencialismo social e moralidade pública. Essa concepção de educação, não sendo neutra e orientada para a emancipação do homem propõe:

*a educação libertadora, problematizadora* como um ato cognoscente, de caráter autenticamente reflexivo que implica um constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais se problematizam os educando, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais sentir/ao desafiados. Tão mais desafiados,

quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. (FREIRE, 1987, p.70)

Freire defende uma atuação político-pedagógica que contribua para a emancipação dos homens submetidos à dominação. Nessa perspectiva, a educação libertadora como prática social histórica, busca superar a falsa consciência do mundo, as manifestações da alienação que explicam a inibição da criatividade, a concepção do destino como dado e da realidade como estática, características da ideologia fatalista e imobilizante que sustenta o discurso neoliberal.

Freire adverte, também, sobre as incertezas, a insegurança e os riscos que, antes de serem imobilizadores de nossa capacidade criadora, podem nos mobilizar para o engajamento e o compromisso com a construção de uma sociedade mais humana.

Para o autor, a inibição da capacidade criadora do homem, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação, assim, correr o risco que deve ser corrido (a existência humana é risco), também caracteriza a coragem do compromisso. (FREIRE, 1979, p. 25).

No contexto neoliberal em que estamos inseridos onde opera o medo de arriscar e a insegurança de cada instante, como nos comprometer? Paulo Freire (1979) nos fornece pistas:

no momento em que a sociedade se volta sobre si mesma e se inscreve na difícil busca de sua autenticidade, começa a dar sinais evidentes de preocupação pelo seu momento histórico. Quanto mais cresce esta preocupação, mais desfavorável se torna o clima para o compromisso. [...] o momento histórico exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem. [...] Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o projeto nacional (FREIRE, 1979, p. 25).

Diante desses pressupostos, devemos ter em mente que “a realidade é criação dos homens, daí ela não pode, por ser histórica, tal como os homens que a criam, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a”. (FREIRE, 1979, p. 18).

Após, quase trinta anos desses escritos, os pensamentos de Freire podem ser atualizados no convite para “o compromisso próprio da existência humana que só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados”. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 1979, p. 19).

Para Freire, o verdadeiro compromisso é a solidariedade que promove a humanização dos homens. Solidariedade que não pode ser confundida com gestos de falsa generosidade e atitudes paternalistas que aparecem como medidas compensatórias das desigualdades sociais, quando na verdade, sabemos que estas desigualdades são decorrentes, principalmente, da grande concentração de renda nas mãos de uma minoria, a classe dominante, e da exploração da classe trabalhadora.

É importante esclarecer que, ao situar a educação escolar no contexto das relações sociais travadas no atual contexto neoliberal e marcadas pela exploração das classes populares pelos setores dominantes, detentores do poder econômico e político, não defendemos uma concepção ingênua de educação capaz de possibilitar a ascensão social apenas via escolarização.

Nem tampouco, defendemos uma educação meramente reprodutora das desigualdades sociais. Defendemos uma concepção de educação como prática social histórica que pode contribuir para a transformação social.

Como salienta Freire, não se trata de esperar que as transformações radicais se realizem para que o educador progressista possa atuar, ele tem muito que fazer para ajudar a própria transformação radical. (FREIRE, 1997, p. 54).

Norteados por esses pressupostos, faremos uma reflexão sobre a concepção de educação libertadora comprometida com a humanização e a transformação social e o compromisso do (a) educador nesse contexto.

#### **1.4. Educação e compromisso social**

Freire salienta que não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem. (FREIRE, 1979, p. 27). Em acordo com Freire, acreditamos que não é possível analisar a educação e o compromisso social do educador fora desta reflexão.

Dessa forma, a educação e o compromisso social do educador, aqui em estudo, fundamentam-se em uma concepção sócio-histórica do homem.



Diante do exposto, o homem é concebido como um ser da práxis, capaz de atuar e transformar a realidade, intencionando suas ações. Esses pressupostos apontam para a concepção de homem como sujeito histórico, para as relações entre a consciência e mundo.

Segundo o autor, “a consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento - numa mesma história”. (FREIRE, 1987, p.17).

Nesse sentido, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Para Freire (1987, p. 17), na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo. Assim, no mundo efetua-se a necessária mediação do auto-conhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável por sua própria história.

Dessa forma, a consciência e o mundo não podem ser entendidos separadamente, mas em suas relações contraditórias, ou seja, a consciência não é a construtora arbitrária do mundo e nem dele puro reflexo.

No entendimento do autor, a compreensão mecanicista da História reduz a consciência a puro reflexo da materialidade e o subjetivismo idealista hipertrofia o papel da consciência do acontecer histórico, dessa forma, antidualéticos, são incapazes de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo, uma vez que “nem somos mulheres e homens, seres, simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos,

culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”. (FREIRE, 1996, p. 111).

Freire (1997) aponta que a superação da compreensão mecanicista da História por uma compreensão dialética implica necessariamente que a História seja compreendida como possibilidade. Essa perspectiva dialética da História, não nega os fatores condicionantes a que os homens e mulheres estão submetidos, como explicitamos anteriormente, mas opõe-se à compreensão da História como jogo de destino certo, o que o autor convencionou chamar de *dado dado*. Apresenta algumas características dessa concepção de história como possibilidade. Vejamos:

A História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na construção do mundo. Reconhece a importância da consciência construindo-se na práxis, da inteligência sendo inventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga-se fora dele. Reconhece finalmente a educação e seus limites. (FREIRE, 1997, p. 97).

Estes pressupostos apontam para a importância do papel interferente da subjetividade na História, colocando de modo especial, a importância da educação. (FREIRE, 1997, p. 12).

A partir do exposto, compreender os limites e as possibilidades da educação, enquanto prática social histórica, que pode contribuir para a humanização, exige a compreensão da educação como processo permanente.

Há que se especificar que a condição do homem como ser histórico-social, fazendo-se e refazendo-se em ininterrupto processo de formação, exige reconhecer que a formação do homem vai além da educação formal adquirida nas escolas, como explicitamos no início desse estudo, ao especificar as práticas educativas intencionais e não intencionais, sistematizadas e não sistematizadas que se interpenetram no processo de formação humana.

No entanto, a compreensão da educação, como processo de formação permanente, com vistas à humanização, ocorre num contexto espaço-temporal, dessa forma, delimitamos nosso estudo no âmbito da educação formal e da escola pública.

Nesse sentido, “compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa”. (FREIRE, 1997, p.47).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de reconhecer a natureza política da educação. “Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa”. (ibid., p. 36).

O autor adverte que ideologia dominante insinua a neutralidade da educação, mas o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treina os alunos para práticas apolíticas, como se, a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Vejamos:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará *desvendar* a ideologia dominante nas próprias expectativas dos estudantes. [...] Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se preparem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (FREIRE 1986, p. 86-87).

Para o autor, a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Assim, para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. (idem, 1996, p. 124-125).

Diante disso, reafirma a necessidade da educação libertadora, como uma forma de intervenção no mundo, atuando na direção da democratização do conhecimento e da emancipação dos seres humanos. “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente a reprodutora da ideologia dominante”. (ibid, p.126).

Para o autor, reconhecer os limites e as possibilidades da prática educativa enquanto ato político é reconhecer que a educação não é a alavanca da transformação profunda da sociedade e nem apenas a reprodutora da estrutura social, mas, como explicitamos anteriormente, que a educação pode fazer algo no sentido da transformação.

É necessário reconhecer que a burguesia sistematizou sua educação de modo que a escola, como criação burguesa, tenha como tarefa dar sustentação ao poder burguês. Esta tarefa é inquestionável, mas o papel da educação e da escola segundo o autor, não se esgota neste aspecto. Há que *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. (FREIRE, 1997, p. 53).

Assim posto, defende que a tarefa dos educadores comprometidos com a humanização dos homens não é somente o ensino dos conteúdos, mas que ao fazê-lo, obrigam-se a desvelar o mundo da opressão. “Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos”. (idem, 1997, p. 53).

Nesse sentido, reconhecendo a importância da politicidade da prática educativa, ressalta que não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo, é preciso assumir a politicidade da educação. Vejamos:

Não posso pensar pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimentos aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de e a favor de quem pratico. (FREIRE, 1997, p 47).

Freire (1997) ressalta o equívoco de reduzir a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este, como ato de *esparadrapar* (grifos do autor) a cognitividade dos educandos e o seu contrário, o de reduzir a prática educativa a puro exercício ideológico. (ibid., p. 108).

Diante do exposto, a educação é gnosiológica, é diretiva e por isso, política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos e exige do educador uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a sua atuação docente.

Nesta perspectiva, é necessário que o educador, desde o princípio de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber e convença-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Dessa forma:

É preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p 25).

A educação comprometida com a humanização dos homens não pode fundar-se numa compreensão mecanicista dos homens e do mundo, “não pode basear-se numa consciência compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. (FREIRE, 1987, p. 67).

*A educação libertadora* reconhece a historicidade do homem e do conhecimento, respeita o senso comum e valoriza a intencionalidade educativa na promoção da ingenuidade à criticidade. Propõe problematizar as experiências dos

(as) educandos (as), aproximando-se de suas realidades concretas, contextualizando-as nas propostas curriculares.

Assim, somos levados a refletir sobre a possibilidade de promover uma educação emancipatória na rede pública de ensino. Paulo Freire (1997, p. 96) questiona: é possível fazer educação popular na rede pública?

Para responder a esta questão, apontamos, novamente, para a compreensão do homem como sujeito histórico e para a história como possibilidade.

Ao reconhecer os aspectos conservadores da educação formal que colocam obstáculos para uma prática educativa verdadeiramente emancipatória realizada no âmbito da escola pública, o autor salienta:

Um dos equívocos dos que exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que seres condicionados, programados para aprender, não somos porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem indiscutivelmente a educação, há outra, a de contradizer aquela. [...] Se a reprodução da ideologia dominante implica fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A *desocultação* não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. (FREIRE, 1997, p. 98).

No entendimento do autor, para que seja possível promover a educação popular, entendida aqui como emancipatória, no âmbito da escola pública, é necessário que o educador e a educadora progressistas estejam armados de clareza, decisão política, coerência, competência pedagógica e

científica para não se deixar intimidar e para que possa realizar o que denominou de *inédito viável*.

O inédito viável corresponde à realização do possível de hoje, para que concretize amanhã, o impossível de hoje. (FREIRE, 1997, p.100).

No âmbito da escola pública a construção do inédito viável se realiza a partir do enfrentamento do abuso do poder dos dominantes a que os educadores e educadoras progressistas estão submetidos.

Esta não é uma tarefa fácil, para o autor. A educação popular numa sociedade de classes se constitui como um *nadar contra a correnteza* (grifos do autor), mas é possível o empenho de ir tentando começar ou aprofundar o esforço de, tornando a escola pública menos má, fazê-la popular também. (ibid., p. 107).

Conforme o pensamento de Freire, concordamos que o (a) educador (a) e a educação por si só, apenas dotados de um bom coração e uma boa intenção, que redundam em práticas assistencialistas ou espontaneístas, não poderiam contribuir para o enfrentamento e a transformação das relações marcadas pela exploração, pelas desigualdades e pelas injustiças sociais.

No entanto, a educação, como prática social emancipatória, pode contribuir neste sentido se possibilitar às classes populares uma formação ampla que promova a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos restritos à classe dominante e a problematização das relações de dominação e exploração à que estão submetidos.

Entendemos que a educação mantém estreita relação de dependência com fatores externos relacionados à ordem política, econômica, social e cultural e



que é necessário compreender estas relações no sentido de contribuir para a superação de práticas educativas domesticadoras que, desconectadas da realidade social concreta, promovem a desumanização e não a emancipação do homem.

Essas questões, no campo educacional, levam-nos a refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica que contribua para que os seres humanos compreendam a realidade em que estão inseridos, como realidade histórica que pode ser transformada pela ação humana, como vimos anteriormente.

Essa reflexão exige o estudo da concepção de compromisso social, como compromisso histórico com vistas à humanização. Vejamos:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem. (FREIRE, 1979, p.17)

Freire ressalta que o homem já é, em si, um compromisso histórico como ser genérico, mas ao se tornar um profissional, há que se reconhecer que é homem e deve ser comprometido por si mesmo. (FREIRE, 1979, p. 19).

Neste caso, há que se questionar : em que consiste o compromisso social do (a) educador (a) ? Em que implica esse compromisso? Qual é a importância da conscientização, nesse processo?

Freire (1979) salienta que é preciso juntar o compromisso genérico do homem com o seu compromisso profissional. O compromisso profissional constituir-se-ia em um compromisso com a humanização, como uma dívida que se assume ao se tornar profissional, do qual, como homem, não pode fugir.

O compromisso com a humanização implica a inserção crítica na história para que os homens possam ultrapassar a instância da tomada da consciência da realidade, característica da consciência ingênua e desenvolvam a consciência crítica.

O desenvolvimento da consciência crítica aponta para o estudo do conceito de *conscientização* numa perspectiva *de educação libertadora*. (grifos nosso). Para o autor, a conscientização exige que ultrapassemos “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (idem, 1980, p. 26).

As reflexões de Paulo Freire (1996, p. 122) sobre a educação libertadora como um ato de conhecimento, uma forma de intervenção no mundo e “como uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25) têm a conscientização como objetivo principal que constitui o conceito central de suas idéias sobre a educação.

No entendimento do autor, é preciso fazer da conscientização da realidade, o primeiro objetivo de toda educação, antes de tudo, deve-se provocar uma atitude crítica, de reflexão que comprometa a ação. (FREIRE, 1980, p. 40).

Vejamos:

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui a dinâmica dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1992, p. 103).

Nesse sentido, salienta que, ao atuarem sobre a realidade, empreendendo a ação que provoca a reflexão e se volta à ação, os indivíduos vão se tornando capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram e vão mudando sua percepção da realidade, que era ingênua, pelo desenvolvimento de uma percepção crítica.

É importante ressaltar também, que a mudança de percepção não significa a mudança da estrutura econômica, política ou social, mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como imutável. “Significa aos indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles”. (FREIRE, 1979, p. 50).

Outro aspecto a se destacar, no processo de conscientização é, que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente e supõe uma prática educativo-progressista que contribua para o desenvolvimento da curiosidade crítica dos seres humanos. (FREIRE, 1996, p. 35-36).

Diante desse contexto e nessa perspectiva, o (a) educador (a) realmente comprometido com a transformação social, não pode ser um (a)

profissional neutro frente ao mundo em seu trabalho político-pedagógico, não pode também impor suas opções de forma contraditória e domesticadora, como vimos anteriormente.

Há que se atuar no sentido de superar o fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida e condicionada pela própria realidade e buscar desenvolver uma percepção capaz de ver e de perceber-se, enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável.

Ao tornar-se capaz de objetivá-la com vistas à humanização dos educandos, o (a) educador (a) descobre sua presença criadora e suas possibilidades de ação, no sentido de contribuir com a transformação dessa mesma realidade.

Nesse sentido, é necessário que suas opções sejam conscientemente intencionadas objetivando enfrentar as contradições existentes, problematizando o futuro e não simplesmente adaptando-se a uma realidade desumanizante.

O compromisso, portanto, refere-se à capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o constitui como um ser da práxis. (FREIRE, 1979, p. 17).

Assim, o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis, ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, por isso, o compromisso implica no conhecimento da realidade.

Nessa direção, entendemos que o compromisso com a humanização, dentro da história, como possibilidade concreta, exige a formação de educadores

éticos, seres de opções, de busca, de decisão que possam se comprometer com os interesses emancipatórios das camadas populares e a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Entendemos que o (a) educador (a) e a educação, por si só, não são capazes de redimir as mazelas sociais provenientes da alienação humana nas relações capitalistas marcadas pela desigualdade social.

No entanto, a ação prática emancipatória pode contribuir, nesse sentido, se possibilitar à classe trabalhadora uma formação ampla que possibilite a apropriação dos conhecimentos restritos à classe dominante.

Nesse aspecto, entendemos que a formação docente e o compromisso social do educador assumem importância fundamental para a superação de práticas sociais articuladas aos interesses burgueses como instrumento de poder e exploração dos seres humanos.

Partimos do pressuposto de que a formação dos seres humanos a partir de uma perspectiva crítica de educação em que os conhecimentos e as experiências sejam trabalhados de forma dinâmica e reflexiva possam promover uma ampla formação cultural, política, econômica e social, possibilitando aos educandos, compreender melhor a realidade social para que possam atuar e intervir nessa realidade conscientemente, principalmente, dos processos sociais que envolvem a dominação e a subordinação numa sociedade dividida em classes sociais com interesses contraditórios.

Em nosso entendimento, esses pressupostos são fundamentais para a formação de cidadãos participativos e críticos, capazes de lutar pela

transformação social e conferem, especial responsabilidade aos cursos de formação de professores, enquanto cursos responsáveis pela formação de educadores comprometidos com o social.

Nessa perspectiva, doravante, analisamos a formação docente no curso de Pedagogia, com o objetivo de identificar as possíveis contribuições dessa formação para o desenvolvimento do compromisso social do educador.

## CAPÍTULO II

### 2. A formação docente no Brasil

*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente a reprodutora da ideologia dominante.*

*Paulo Freire*

A concepção de educação, que assumimos desde o início desse estudo, aponta para a compreensão do processo de formação docente de modo contextualizado, não como uma formação isolada, fechada e absoluta em si mesma.

Em acordo com esses pressupostos teóricos, defrontarmos-nos com o conjunto de acontecimentos, que colocam em evidência as relações, que a educação estabelece com o sistema produtivo, relações travadas no jogo contraditório das forças conjunturais e estruturais que marcaram a formação docente na sociedade capitalista no passado e no momento histórico atual.

A reflexão sobre essas questões, nessa perspectiva, será realizada com base no resgate dos acontecimentos históricos que envolveram a formação docente desde a implantação da primeira escola normal até os dias atuais,

situando-a no contexto das discussões em torno da formação superior no curso de Pedagogia.

Essas discussões exigem o estudo do movimento pela construção da identidade do curso de Pedagogia com base no princípio da docência como base dessa formação, o que necessariamente perpassa a questão das Políticas Públicas para a Formação de Professores, dentre outros.

Em nosso entendimento, o resgate da trajetória histórica da formação docente possibilita identificar os objetivos e finalidades atribuídas a essa formação no contexto do desenvolvimento social e econômico do país e analisar suas possíveis contribuições na perspectiva de uma educação libertadora, fundada no compromisso social do educador que assume o magistério como profissão e atua no sentido da democratização da educação e da emancipação dos seres humanos.

Com este objetivo, rever o contexto em que se efetiva esta formação em sua trajetória histórica, supõe uma reflexão crítica da educação para melhor compreendê-la como um instrumento de hegemonia do poder dominante ou como instrumento de transformação social.

Dessa forma, podemos constatar que as pesquisas sobre a formação do educador têm apontado para a influência religiosa no processo de formação docente no Brasil, influência marcada pela matriz da metrópole portuguesa "envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos" (NÓVOA *apud* LÜDKE; BOING, 2004).



Nessa direção, Tanuri (2000) analisa a formação docente no contexto do desenvolvimento social, econômico e político do país e indica que as primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas logo após a reforma constitucional de 12/8/1834 e faziam parte dos sistemas provinciais.

Estas escolas normais recebiam a influência do modelo europeu, mais especificamente o francês, “resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia”. (ibid., p.63).

Assim, as primeiras iniciativas envolvendo a criação de escolas normais coincidiram com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações desenvolvidas por este grupo para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000).

Dessa forma, segundo a autora, “o caráter transplantado de nossas instituições encontra-se, desde há muitas décadas, em articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade”. (TANURI, 2000, p.63).

Os estudos de Tanuri (2000) indicam que a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 e foi suprimida em 1839. Dessa forma, a autora constata que:

nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. [...] A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A

crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente nesse período era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Barros *apud* TANURI, 2000, p. 66).

Os estudos de Brzezinski (1999) confirmam os momentos de instabilidade que envolviam a formação docente desde o início. A autora ressalta que, durante o Império, as Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto e que, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores, eram improvisadas para ser logo extintas e depois reabertas, “depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias”. (BRZEZINSKI, 1999, p. 84).

Segundo Tanuri (2000), as escolas normais começaram a se firmar no cenário nacional no final do Império. Antes, alvo de descaso público, agora por volta de 1886, no contexto da popularização do ensino ocorrida nesta época, as escolas normais passaram a obter êxito e apresentar sinais de progresso.

Nessa época, no entendimento da autora, “paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino”. (TANURI, 2000, p. 66).

A autora ressalta o fato das primeiras escolas normais, a de Niterói, da Bahia, de São Paulo, de Pernambuco, dentre outras, terem sido destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, portanto, excluía as

mulheres e quando muito, previam a criação de escolas normais femininas no futuro. Vejamos:

nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p.66).

Nesse contexto, surgiam as primeiras aspirações, envolvendo a educação formal e sistematizada do educador. Dessa forma, à “República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário”. (TANURI, 2000, p. 67).

Nessa perspectiva, é necessário compreender a exigência por maior qualificação do educador no contexto das profundas transformações políticas, econômicas e sociais, ocorridas a partir de 1930, com o avanço do capitalismo industrial.

As novas formas de produção, introduzidas pelo avanço do capitalismo exigem que os operários recebam a instrução e qualificação mínima para realizar o trabalho nas indústrias e garantir sua sobrevivência nos grandes centros

urbanos, locais que, geralmente, se concentravam os pólos de industrialização e de comercialização.

Dessa forma, configura-se um espaço propício à luta pela expansão da escolaridade. Neste espaço de luta, destacam-se os Pioneiros da Educação Nova, que desde a década de 20 reivindicavam uma escola pública, gratuita e laica para todos.

No entendimento de Brzezinski (1999, p. 26), as décadas de 1920 e 1930 representam um período de grande movimento de modernização do ensino em nosso país. A autora também destaca, nesse período, as forças de representantes do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) em defesa da formação de professores em nível superior, para atuarem em qualquer nível de ensino.

Brzezinski (1999) ressalta que, no início do século XX, a formação de professores, em níveis mais elevados de ensino, começava a ser desenvolvida com as experiências em cursos pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo. Segundo a autora, esses cursos de aperfeiçoamento de professores foram responsáveis por elevar a formação do professor secundário ao nível superior.

Para compreender como se efetivou a formação docente em nível superior, posteriormente, é necessário que voltemos nosso estudo para o contexto em que se realizou a expansão do curso normal no contexto da expansão da obrigatoriedade do ensino público, da urbanização industrial e da deterioração do trabalho docente.

Nesse sentido, constatamos que a Escola Normal, a partir da década de 30, preparava o professor para atuar no ensino primário, que era fundamentalmente seletivo e elitista, ou seja, a classe dominante, representada pela burguesia, cursava o ensino secundário e eram preparados para os cargos de liderança e as mulheres dessa classe freqüentavam a Escola Normal, onde, normalmente, atuariam, caso não se casassem. No contexto em que se realizou a ampliação da Escola Normal é que “expandiu-se a escola profissionalizante ou semi, destinada às classes menos favorecidas”. (PIMENTA, 1988, p. 40).

Segundo Pimenta (1988), os Institutos de Educação, criados a partir de 1932, ampliaram as finalidades da Escola Normal. Nestes institutos eram realizados, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados. (ibid., p. 40).

No entanto, segundo a autora, permanecia o caráter elitista na formação do professor uma vez que estes Institutos constituíram-se na elite das Escolas Normais e eram freqüentados pela classe alta.

Do ponto de vista pedagógico, nestes institutos realizavam-se novas experiências didático-metodológicas, divulgadas pelo Movimento da Escola Nova. Assim sendo, no entendimento da autora, estas experiências não incorporavam as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em decorrência da expansão do ensino público às camadas menos favorecidas da população. Vejamos:

Pautados nesse modelo pedagógico, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação permaneceram inalterados e cada vez mais distanciados da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar 'professores capazes de ensinar os saberes escolares mínimos às crianças originárias das camadas populares que começaram a ter acesso à escola, a partir da década de 50. (PIMENTA, 1988, p. 40).

De acordo com os ideais escolanovistas, já explicitados neste estudo, a escola era concebida como importante agente de transformação social ao constituir-se como promotora do desenvolvimento individual, supondo que os educandos conseguissem a ascensão e a mobilidade social por seus próprios méritos, ou seja, pretendiam que as desigualdades sociais pudessem ser superadas através da mobilidade social a ser efetuada pela escolarização.

A partir da década de 60, segundo Libâneo (1986), ocorre a inserção do tecnicismo no corpo do escolanovismo, sob a orientação político-econômica do regime militar, como vimos anteriormente. O tecnicismo fundamenta-se em uma visão pragmatista da ciência, que orientada por princípios econômicos, visa atingir a eficiência e a produtividade do sistema produtivo.

Nessa direção, Brzezinski (1996, p. 65) afirma que o direcionamento à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo.

É importante destacar, que à medida que vamos nos aproximando dos aspectos envolvidos na formação docente mais nos certificamos de que “esta

formação tem sido a expressão dos interesses dominantes na sociedade brasileira”. (PIMENTA, 1988, p. 36).

Outro aspecto que cabe ressaltar, nesse contexto, refere-se à predominância do sexo feminino atuando no magistério. Ao analisar o histórico da formação docente no Brasil, podemos constatar que o avanço industrial acentuou o processo de urbanização e ao impor exigências cada vez maiores por escolarização formal e institucionalizada, solicitou uma quantidade cada vez maior de professores para atender esta demanda por educação, culminando na predominância da participação feminina no magistério.

No âmbito da formação docente, esses aspectos significaram um número cada vez maior de mulher no mercado de trabalho, o que já vinha acontecendo, anteriormente, com a abertura das Escolas Normais para o público feminino em decorrência da demanda de professores para atender a expansão do ensino, agora, neste novo contexto, ocorre, atendendo também às pressões características da classe média assalariada.

Segundo Pimenta (1988), antes a mulher tinha a vantagem de conciliar o magistério com o trabalho de dona de casa. “Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família.” (ibid., p. 41). Segundo a autora, esse fenômeno evidencia:

a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua - deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a "perda da abnegação e da dedicação", antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino. [...] a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a

acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo. (PIMENTA, 1988, p. 41).

A partir do exposto, em relação à popularização do ensino e a valorização das escolas normais ocorridas no passado, como constatamos nesse estudo com base nos estudos de Tanuri (2000), pode-se dizer que aconteceu um movimento em sentido contrário a partir das últimas décadas.

Com base nesses estudos pode-se considerar que a crise atual da educação insere-se no contexto da expansão cada vez maior do ensino público, do processo de urbanização industrial e da precarização do trabalho docente.

No entendimento de Singer (1996, p. 12), “nas últimas décadas, o crescimento de matrículas no ensino público e privado não tem sido correspondido por um crescimento análogo de resultados, é como se a massificação do ensino, tivesse reduzido a eficiência do sistema escolar”.

O autor levanta a hipótese da educação (ensino diferenciador e elitista) jamais ter se adaptado à sua universalização porque não se ajustou à tarefa de educar os filhos dos que nunca puderam freqüentar a escola.

No seu entendimento, “se a escola pública quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas”. (SINGER, 1996, p.14).



Dessa forma, pode-se dizer que no passado, a popularização do ensino significou o êxito no contexto da formação docente, embora os mecanismos de exclusão refletissem na escola primária, com currículo diferenciado e reduzido para o sexo feminino, contemplando os trabalhos domésticos. Com a urbanização industrial, aumentaram as aspirações da população por educação e as exigências do sistema produtivo por instrução e qualificação mínima do trabalhador, dessa forma, predominou o caráter elitista na formação do educador e do trabalhador.

Atualmente, os mecanismos de exclusão refletem na escola, preparando uma minoria e expulsando os descendentes da maioria não escolarizada, evidenciando a crise da educação e a desvalorização do magistério enquanto profissão.

Lüdke e Boing (2004) analisam os aspectos históricos e contextuais que acompanham a trajetória da formação docente e as questões que dificultam o entendimento do magistério como uma profissão.

Dentre essas questões, destaca-se a variedade de instituições formadoras e de cursos oferecidos. Segundo os autores, a formação para o magistério pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Dessa forma, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. “Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão”. (LÜDKE; BOING, 2004, p.1161).

Além desses fatores, os autores apontam outros aspectos de ordem econômica que estão na base do processo de decadência do magistério. Os estudos evidenciaram que o baixo salário do professor desencadeia outras perdas: “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”. (ibid., p.1160).

Esses aspectos, por sua vez, estão relacionados às transformações cada vez mais aceleradas no mundo e na educação. Essas transformações no mundo e na educação, no entendimento dos autores, solicitam no campo da formação docente:

desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização — contribuição necessária para a valorização do trabalho docente. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1178).

A questão da formação docente e da constituição do magistério enquanto “profissão” apresenta dificuldades de conceituação, segundo os autores. As diferentes configurações que a profissão assume face ao contexto histórico são uma das dificuldades apontadas e constitui o cerne do debate sobre a formação docente no contexto histórico atual.

Para compreender o processo de formação docente e a constituição do magistério, enquanto profissão, é necessário analisar também os caminhos percorridos na trajetória histórica da formação docente no curso de Pedagogia

nas últimas décadas para que possamos situar essa formação no contexto histórico atual.

Esse breve resgate histórico, conseqüentemente, perpassa o estudo das questões que envolvem a constituição da identidade do profissional da educação e a construção da docência como patamar básico para a sua formação de modo a situá-la no âmbito das discussões sobre a construção da concepção de base comum nacional e das políticas atuais para a formação docente.

### **2.1. A formação docente no curso de Pedagogia**

A questão da identidade do profissional da educação, nesse estudo, apresenta-se relacionada às constantes interrogações e questionamentos sobre a função dessa formação e que acompanham a história do curso de Pedagogia.

Essa reflexão será realizada com base nos estudos de Silva (1999) que analisa a identidade do curso, nos estudos de Scheibe e Aguiar (1999) que analisam o contexto de reconfiguração do curso de Pedagogia no ensino superior brasileiro, nos estudos de Brzezinski (1996) que analisa a evolução histórica do curso de Pedagogia, nos estudos de Freitas (1999, 2002) que analisa as políticas de formação do educador, dentre outros autores.

Nessa perspectiva, Silva (1999) analisa que o curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, ocasião em que foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos.

No entendimento da autora, o curso de Pedagogia, quando instituído em 1939, já apresentou o problema da identificação do profissional a ser formado como bacharel, pois não se percebia a destinação desse profissional, as ocupações a serem preenchidas por ele uma vez que para a ocupação dos cargos de técnicos de educação, o diploma de bacharel em Pedagogia não era uma exigência do mercado.

Dessa forma, segundo a autora, esse curso já foi instituído marcado pela dificuldade em se definir sua função e o destino de seus egressos, dificuldade que acompanhou todo o desenvolvimento do curso.

Nessa mesma direção, Scheibe e Aguiar (1999) ressaltam que o curso de Pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária.

De acordo com as autoras, este curso visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, seguindo a fórmula conhecida como "3+1". Nesta fórmula, as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Assim, segundo as autoras:

Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223-224).

Nessa perspectiva, questionava-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil e a principal controvérsia a respeito da manutenção ou extinção do curso provinha da acusação de que faltava conteúdo próprio ao curso.

Diante do exposto, faz-se necessário especificar a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, para situarmos as controvérsias a respeito da existência do curso.

Seguindo esse esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

O curso de Pedagogia padronizado dessa forma dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

No entendimento de Brzezinski (1996), de acordo com esta padronização do curso, a organização curricular do curso de licenciatura era a seguinte: primeiro os estudos eram concentrados nos conteúdos específicos de cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no curso de Didática. “Com esta configuração o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte, o de didática da pedagogia”. (ibid., p. 44).

Nesse cenário, configura-se ainda, segundo a autora, a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo, como se não estivessem relacionados na perspectiva de formação para o magistério.

Brzezinski (1996) ressalta que, desta estruturação do curso, levou a adoção da premissa de “quem pode o mais pode o menos”. (ibid., p. 45). De acordo com esta premissa, os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, mesmo sem ter recebido formação específica para tal, uma vez que o conteúdo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do ensino primário.

Nessa perspectiva, é importante também situar a instituição do curso de Pedagogia e a expansão do ensino superior no contexto do desenvolvimento social, político e econômico do país a partir da década de 1920 e as exigências postas à educação nesse contexto.

O curso de Pedagogia e o ensino superior, na época, foram marcados pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico que passou a integrar um conjunto de políticas sociais com o objetivo de expandir a educação às massas. Segundo a autora:

Essa intenção política de expandir a educação às massas fazia parte de um conjunto de políticas sociais adotadas pelo governo e constituía uma estratégia de manutenção do modelo de sociedade vigente. Nesse conjunto de políticas sociais começava a delinear-se a política educacional da expansão das escolas, em especial, a primária e a normal, posteriormente adotada pelo governo desenvolvimentista (1945-1960). [...] O modelo econômico começava a exigir mão de obra especializada, o que provocou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia. Nessas faculdades, a formação de professores deveria

ser intensificada para atender a demanda das oportunidades educacionais. (BRZEZINSKI, 1996, p. 49).

Nessa direção, Pimenta (1988) aponta que o avanço da industrialização, seja com o desenvolvimento da indústria nacional, seja com a posterior ênfase no capital estrangeiro, evidencia as aspirações populares pela educação formal.

No entendimento da autora, com o desenvolvimento econômico configurado, “a educação escolar atua como coadjuvante, não primeiro, mas imprescindível”. A educação formal começa a ser reconhecida como fator de ascensão social e acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas.

Dessa forma, a população se organiza e reivindica escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência. No entendimento da autora:

A reivindicação popular pela escola encontra resposta por parte dos políticos. Nos anos da ditadura Vargas (37 a 45), o modelo político populista responde às aspirações dos trabalhadores com a organização do sistema de ensino no País (Leis Orgânicas), que antes era definido de modo diferente em cada Estado. Com essa medida, o governo ditatorial fortalece politicamente o estado nacional, impondo-se aos movimentos separatistas. É um governo de força que identifica os anseios populares, possíveis desestabilizadores sociais, e lhes dá como resposta, entre outras, a ampliação de escolas. Após 46 e até o golpe de 64, período de abertura política com eleições diretas, a resposta política à ampliação de escolas sempre esteve presente, na medida em que, enquanto anseio popular constitui-se em fator de voto. (PIMENTA, 1988, p. 39).

No contexto dessa demanda por educação em diversos níveis, ocorre um processo de expansão de universidades públicas, particulares e escolas superiores isoladas, permanecendo o curso de Pedagogia, inalterado por mais de

vinte anos, até o Parecer 251/62, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961. Esta lei fixou o currículo mínimo, permanecendo-se a padronização dos cursos com base no esquema 3+ 1.

No entendimento de Brzezinski (1996, p. 57), o currículo mínimo consistia em sete matérias para o bacharelado: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pelas Instituições de Ensino Superior.

A autora salienta que o Parecer 292/1962 foi instituído para legislar sobre a formação pedagógica da licenciatura, permanecendo a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura no curso de Pedagogia. O bacharelado formava o técnico e a licenciatura formava o professor para a escola normal, ambos os cursos com duração de quatro anos.

É necessário explicitar o cenário em que estavam inseridas as legislações que regulamentavam o curso de Pedagogia no contexto do modelo econômico desenvolvimentista do período de 1960-1964.

Esse período foi marcado pelo ideário tecnicista que previa o investimento em educação, pela política de treinamento em massa visando transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. Vejamos:

Esses investimentos deflagram uma política de desenvolvimento de recursos humanos, informada, notadamente, pelos aportes teóricos das teorias do capital humano e da modernização. [...] o modo de produção capitalista, por sua vez, exigia maior qualificação de mão de obra que foi utilizada mais para a produção do lucro do que para a satisfação das necessidades humanas. [...] A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados mediante "rações" de um saber fragmentado



visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam técnicos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 54-55).

Nesse período, a ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional onde os tecnocratas, eram influenciados pelos militares que assumiram os interesses capitalistas, caracterizando-se uma ideologia tecnocrático-militar.

Diante do exposto e sob uma ação limitada dos educadores, “a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

Nesse contexto, é instituída a Lei 5.540/1968 provocando mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação. Esta lei previa a criação dos institutos de conteúdos específicos e da Faculdade de Educação atingindo diretamente as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (ibid., p. 67).

Com relação à estrutura curricular, o quadro do curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando se institui o parecer CFE 252/69, que reorganiza os cursos de Pedagogia na base de habilitações, regulamentando-o de acordo com os princípios da lei nº. 5540 de 28/04/68, a lei da Reforma Universitária, empreendida pela ditadura militar. (MARAFON e MACHADO, 2005, p.18-19).

Machado (1993, p. 94) salienta que essa legislação definiu as disciplinas obrigatórias para o curso de Pedagogia, com duração plena, quanto ao núcleo comum e as respectivas habilitações, também previu a “adequação para os cursos de curta duração, que formariam profissionais apenas para as escolas de 1º grau”.

Segundo as regulamentações vigentes, o curso poderia realizar a formação do docente para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, a formação do especialista para a escola de 1º e 2º graus, a formação do professor primário, realizada sem uma nova habilitação, “desde que fossem incluídas na habilitação para o magistério, as disciplinas Metodologia de Ensino de 1º grau e Prática de Ensino de 1º grau”. Neste caso, entendia-se que a inclusão dessas disciplinas habilitaria os portadores da habilitação magistério para o exercício no magistério primário. (MACHADO, 1993, p. 94-95).

Dessa forma, no contexto desta lei e desta reforma, segundo Silva (1999) triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no âmbito do ensino superior e na visão da ditadura militar, acentuando então a fragmentação entre os cursos superiores e as profissões no contexto da formação docente.

Para Scheibe e Aguiar (1999), com as alterações previstas na Lei nº. 5540 de 28/04/68, a concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura por meio da divisão entre as disciplinas dos chamados fundamentos da educação de um lado e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

Dessa forma, o curso de Pedagogia passou a formar os denominados "especialistas" em educação: supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar na forma de habilitações e continuou a ofertar as licenciaturas.

Para Silva (1999), o parecer CFE nº. 252/69, ao criar habilitações para a formação de profissionais específicos acaba fragmentando a formação do pedagogo, pois visa a formação de diferentes profissionais com partes desconexas de conteúdos, quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma generalista e outra tecnicista.

Segundo a autora, a tendência generalista está centrada na parte comum e nos fundamentos da educação em detrimento da educação concreta como objeto principal. A tendência tecnicista concentra-se nas habilitações, como especializações baseadas na divisão de tarefas que fragmentam o processo educativo.

Para Brzezinski (1999), o cerne da questão curricular da formação do educador está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, ou seja, em não especificar se a pedagogia é ciência com natureza, objeto e conteúdos específicos ou um campo de aplicação de outras ciências, as chamadas ciências da educação. Em seu entendimento:

A negação da pedagogia como ciência é postulada por alguns teóricos da educação que a consideram desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins. Desse modo, a pedagogia passou a ser estudada mediante o aporte epistemológico das ciências da educação, consideradas seus auxiliares. Apesar de tentativas feitas pelos pesquisadores, a concepção e o conteúdo da pedagogia continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus

limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional. (BRZEZINSKI, 1996, p. 72).

Diante dos questionamentos relacionados à identidade do curso de Pedagogia e à sua estrutura curricular, evidenciam-se outras questões relacionadas à influência do ideário tecnicista na formação dos professores.

Esse ideário tecnicista, como explicitamos anteriormente, no contexto da fragmentação do curso de Pedagogia em habilitações e especializações, atendiam aos objetivos de capacitação e de treinamento dos professores e especialistas em função das exigências do setor produtivo do sistema capitalista.

Nesse sentido, alguns pesquisadores acreditam que o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista (fragmentação do trabalho e dos processos formativos) já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre nas fábricas, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas, outros pesquisadores como Silva (*apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 76) acreditam que o trabalho docente não obedece às mesmas determinações do trabalho produtivo.

Para além destas questões, no entendimento de Brzezinski (1999), o preparo de especialista deve assentar-se em uma formação básica, alicerçada em conteúdos fundamentais indispensáveis ao exercício da profissão. Nesta perspectiva, a autora propõe:

De acordo com a própria natureza do trabalho pedagógico na escola, o educador deverá dominar uma base sólida de conhecimentos que o habilite a ser professor. A formação do professor dotará o profissional de pré-requisitos que se complementarão em momento posterior, para dotá-lo de certos conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas

específicas que exigem uma formação mais verticalizada. Assim, preparados, os profissionais da escola terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento do trabalho orgânico e coletivo porque possuem uma formação básica comum, todos são professores. (BRZEZINSKI, 1996, p. 77).

Assim sendo, no entendimento da autora, as questões, que se colocaram para a formação de professores, foram além do modelo tecnicista, mediante estudos sobre métodos e técnicas de estudo de forma neutra, fragmentada e acrítica e exigiram o enfrentamento às arbitrariedades do poder instituído. (ibid., p. 79).

A partir de então, segundo Brzezinski (1996), os educadores começaram a se mobilizar e a escrever a sua história, engajados em discussões, debates e estudos sobre a reformulação dos cursos que formam professores. “Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito das relações entre os atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social”. (ibid., p. 84-85).

No centro dessas discussões, encontravam-se questões do campo educacional relacionadas à democratização da educação, à superação das teorias reprodutivistas, as dimensões técnica e política da educação, dentre outras questões que não estavam relacionadas apenas às reformas curriculares e à formação de educadores, como já explicitamos anteriormente, mas que no movimento dos educadores, representavam a resistência às mudanças impostas pelos setores dominantes.

Nesse contexto de discussões e de debates, houve um momento em que as discussões se centraram na construção e aperfeiçoamento da concepção de base comum nacional, como veremos a seguir.

## **2.2. A Base Comum Nacional**

No entendimento de Scheibe e Aguiar (1999), a expressão base comum nacional foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. (ibid., p. 226).

No Encontro de Belo Horizonte foi firmado o princípio de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador* (grifos das autoras) e após muitos debates em torno desta questão, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador<sup>2</sup> (Conarcfe), atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) apontou alguns entendimentos em torno da concepção de base comum nacional.

Segundo as autoras, nos entendimentos apontados no contexto dos debates e discussões sobre a formação dos professores, a base comum seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 228).

---

<sup>2</sup> O Conarcfe atuou até 1990 quando se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Essa concepção supõe estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica ao longo de todo o processo de formação e em todas as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico.

Em acordo com esta concepção, a base comum nacional deveria contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e o desenvolvimento da capacidade crítica dos educadores, em face da realidade em que atuariam.

Dessa forma, a base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental, traduzindo-se nesta concepção básica de formação, uma visão sócio-histórica do homem e do educador.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática. Esses pressupostos apontam para o “compromisso político do educador, o que implica a formação da consciência crítica”. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 228).

As autoras apontam ainda, que no Movimento Nacional de Educadores sempre esteve presente a idéia de que não seria possível reformular os cursos de pedagogia independentemente das licenciaturas, e que tal reformulação implicava profunda mudança no próprio sistema educacional. Nesse sentido, segundo as autoras, a ANFOPE tem se posicionado em “defesa de uma política global de

formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 228).

Nessa mesma direção, Brzezinski (1996) realizou estudos sobre o contexto em que originou a concepção de base comum nacional que permite compreender as discussões sobre a formação de professores ao longo dos tempos de modo a situá-la no contexto histórico atual.

A autora ressalta que a idéia de base comum nacional se origina no I Encontro Nacional de Belo Horizonte em 1983, insurgindo “contra a formação do pedagogo apenas como especialista sem que se tornasse professor. Foi ponto de partida para o esboço de uma concepção de formação do educador que atingisse todas as licenciaturas”. (idem, *ibid.*, p.172).

Assim sendo, a Conarfce, atual ANFOPE, neste I Encontro de Belo Horizonte sinalizava uma contraposição à concepção de pedagogo que não contemplava na sua formação a preparação para a docência. (ANFOPE, 2004, p. 10).

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

Brzezinski (1996) analisou o movimento dos educadores no contexto dos debates sobre a base comum nacional e constatou que as discussões em torno desta concepção permitiram que ela fosse tomando conotações



diferenciadas, tornando-se reflexo de um trabalho de construção coletiva. “ Então, era, ora percepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumentos de luta pela valorização do profissional da educação. Em certo momento, propunha-se que ela se desdobrasse em dimensões”. (ibid., p. 176).

A autora ressalta que na assembléia geral do II Encontro Nacional realizado em 1986, definiu-se que três dimensões para a base comum nacional: a profissional, a política e a epistemológica. Em seu entendimento:

A dimensão profissional confere uma identidade aos profissionais da educação; a dimensão política que insere o profissional no contexto sócio-político-cultural, para que com sua capacidade crítica possa perceber o seu papel de agente que deve contribuir para a superação das desigualdades existentes na sociedade, a dimensão epistemológica, privilegiadora do saber científico, capaz de romper com o senso comum e de propiciar ao profissional o domínio do acervo cultural específico (BRZEZINSKI, 1996, p.176).

Os estudos de Brzezinski (1996) demonstram que esta perspectiva das três dimensões da base comum foi abandonada, de modo que, no III Encontro Nacional realizado em 1988, que contou com a participação de alguns especialistas em currículo, convidados especialmente para tratar da base comum nacional, surge a idéia de torná-la operacional mediante eixos curriculares.

Nessa perspectiva, segundo a autora, os eixos curriculares seriam uma maneira de criar espaços coletivos de discussão e ação durante o processo de implantação dos currículos, pois perpassariam todas as disciplinas e criariam campo de ação propiciando que propostas coletivas fossem desenvolvidas.

No IV encontro Nacional realizado em 1989, foram propostos os seguintes eixos curriculares: relação educação e sociedade; conteúdo, método e

material didático, escola e os profissionais do ensino, relação teoria e prática pedagógica, dentre outros. (ibid., p. 178).

No V Encontro Nacional realizado em 1990, os participantes adotaram a concepção de eixos curriculares, surgindo três posições, que embora com divergências quanto aos princípios propostos, no entendimento da autora, conseguiram aprofundar a questão da base comum nacional.

Nesse encontro, segundo Brzezinski (1996), reafirma-se a base comum como princípio, estabelece que ela seja comum para todos os cursos independentemente da instância formadora, Escola Normal, licenciatura em Pedagogia, cursos de licenciatura e ainda que se concretize nas reformulações curriculares mediante eixos curriculares. (ibid., p. 180).

O ano de 1990 marca um momento importante na trajetória do Movimento Nacional, foi criada a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em 26 de julho de 1990. (BRZEZINSKI, 1996, p. 194).

O entendimento de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, foi sendo aperfeiçoada ao longo do tempo e os encontros nacionais ocorridos a cada dois anos, constituíam um espaço profícuo para o intercâmbio de experiência, para o debate das idéias e para o aprofundamento das discussões em torno da Base Comum Nacional. Vejamos:

procurava-se superar as antigas dicotomias “expressas, no curso de Pedagogia pela divisão do curso em habilitações (orientação escolar, supervisão, administração escolar), e, nas licenciaturas em geral pelo sistema de formação conhecido como o “3+1”, que separa conteúdo específico (comum ao bacharelado) e formação

pedagógica (específico à licenciatura, como um complemento no final do curso). A busca de uma base comum nacional expressou o posicionamento dos educadores contra a imposição de uma formação dicotomizada nos cursos de licenciatura. (ANFOPE, 2004, p. 10).

No entendimento de Brzezinski (1996), no VI Encontro Nacional realizado em 1992, os elementos constitutivos da política de formação do pedagogo que foi se construindo ao longo do movimento tornaram-se mais explícitos, revelando suas interferências, especialmente, o modelo de sociedade, as condições estruturais da universidade e o processo de desvalorização do profissional da educação.

Nessa perspectiva, a concepção de formação de profissionais da educação em um curso de pedagogia adotada pela ANFOPE, requer uma dinâmica curricular que supõe um movimento progressivo, planejado, regular, sistemático e intencional. De acordo com esses pressupostos:

o profissional deve ser formado para ter domínio das relações que se estabelecem no trabalho pedagógico, que constitui o núcleo central de sua formação, essas relações ocorrem em um lugar específico de atuação, a escola, que deve constituir um espaço pedagógico no qual se organizam situações educativas formais, intencionais e planejadas, expressas em seu projeto político pedagógico. A escola deve abrigar democraticamente a maioria da população e ser capaz de garantir-lhe sucesso escolar, ao assumir seu papel de transmitir conhecimentos sistematizados e de criar situações que propiciem a construção de conhecimentos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 182).

O movimento dos educadores tinha a consciência de que a sociedade brasileira adotara um modelo neoliberal que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho. (BRZEZINSKI, 1996, p.198).

Dessa forma, a preocupação com a qualificação para o trabalho aponta para a maior permanência do aluno na escola dotando-os de habilidades requeridas para um trabalho mais complexo.

É importante explicitar que o Movimento dos educadores estava atento às novas exigências colocadas à educação e à formação de professores, não para responder aos interesses da elite, mas sim, para defender uma política de formação que procurasse emancipar o homem da hegemonia dessa classe. “Essa formação tem como princípio considerar o homem que faz parte da história e constrói a história com outros homens”. (ibid., p. 200).

No entendimento da autora, a ANFOPE defende uma política de formação dos professores que se constitui dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante. Vejamos o que expressa a ANFOPE:

A ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico vem desempenhando, reconhecidamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas e na construção-proposição de um projeto político-pedagógico no campo educacional, formulado pelos educadores das diversas regiões do país, cuja finalidade é uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído). Forjada na luta em defesa de uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade referenciada pelo social, a ANFOPE procurou, ao longo de sua história, no cenário nacional, promover e intensificar o debate sobre as experiências relacionadas à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, a sua contribuição, em termos filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos, corporifica-se como um marco teórico-metodológico de significativo número de cursos de formação de professores, em especial dos cursos de Pedagogia, no país. (ANFOPE, 2004, p. 6).

Nessa mesma direção Freitas (1999), ressalta a construção coletiva dos educadores em torno de princípios norteadores da formação. No entendimento da autora, 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. (ibid., p. 32).

Os entendimentos que foram sendo construídos e aperfeiçoados sobre a base comum nacional apontaram para um conjunto de princípios norteadores articulados na trajetória do movimento de educadores de modo que a ANFOPE, no documento final de seu IX Encontro Nacional, em 1998, apresentou sua posição frente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.

Nesse encontro salientou-se a importância de estabelecer uma Base Comum Nacional para esta formação, integrada a uma formação específica para as diversas áreas de atuação.

Os eixos norteadores estabelecidos para essa Base Comum Nacional foram os seguintes:

sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada. (ANFOPE, 1998)

Freitas (1999) analisa esses princípios norteadores e orientadores construídos coletivamente no movimento de educadores e ressalta características importantes para que possamos compreender a articulação desses princípios ao processo de formação docente.

A sólida formação teórica *sólida e interdisciplinar* (grifos da autora) sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos pela escola, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico.

A unidade teoria e prática implica tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola, dessa forma, coloca-se ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

A gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola é entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, a fim de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

O compromisso social e político do profissional da educação refere-se à ênfase na concepção sócio-histórica de educador de modo a estimular a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.

O trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e da produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

A formação inicial articulada à formação continuada, assegura solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes, incluindo os programas de pós-graduação (ANFOPE, 1998 *apud* FREITAS, 1999, p. 32).

No contexto das discussões em torno da base comum nacional, surge a necessidade de avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como mais um princípio orientador dessa base.

A avaliação permanente dos cursos de formação “deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão”. (ANFOPE, 1998 *apud* ANFOPE, 2004, p. 19).

Nessas perspectivas, segundo informa o documento final do XII Encontro Nacional, a ANFOPE (2004, p. 28), junto com outras entidades congêneres, como contraposição a uma visão fragmentada e tecnicista da formação do educador no curso de Pedagogia tem defendido para este curso, a

formação acadêmico-científica do campo educacional e uma organização institucional e curricular que tenha como cerne:

a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2004, p. 21-22).

Nesse sentido, defende-se na graduação, a formação unificada do pedagogo como um profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação seja capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, no entanto, considera-se que a docência seja a mediação para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. (ANFOPE, 2004, p. 28).

Diante do exposto, ressalta-se que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia mas que não se trata de abranger um amplo leque de opções e sim de escolher e verticalizar as áreas priorizadas no projeto político pedagógico da instituição formadora. (ibid., p. 28).

Esses aspectos apontam para a complexidade do mundo e da escola e exigem um estudo sobre as atuais políticas públicas de formação docente e sobre



as discussões que estão em torno da instituição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

### **2.3. As políticas de formação no Brasil**

A partir da aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 passou a se configurar um novo quadro para a educação e a formação de professores no cenário nacional.

Segundo Freitas (1999), a partir da década de 90, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais, que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 1999, 2002).

Para compreender melhor as implicações destas orientações neoliberais e as reformas educativas, é importante voltar nosso estudo para as mudanças ocorridas no novo padrão de exploração do trabalho em decorrência da substituição do modelo de acumulação de capital com base no taylorismo/fordismo, procurando identificar as implicações destas mudanças para as reformas educacionais em curso.

Como vimos anteriormente, as novas bases de exploração do trabalho com base no modelo pós-taylorista trazem novas exigências para a educação

com implicações para a formação docente advindas, principalmente das políticas públicas e das reformas educacionais em curso.

Segundo Kuenzer (2001) a dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais muda a modalidade de formação definida com base na rigidez taylorista/fordista e o capital passa a defender o desenvolvimento de competências por meio de uma formação flexível e continuada que atenda às demandas de um mercado em constante movimento. Vejamos:

A memorização de procedimentos, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/fordismo, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. (KUENZER, 2001, p. 18).

Dessa forma, a proposta curricular para o ensino superior sofre alterações significativas: da formação especializada, passa-se à formação do generalista; dos currículos mínimos passa-se às diretrizes curriculares amplas, de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos. (KUENZER, 2001, p. 19).

A autora salienta, no entanto, que a formação geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho e a defesa de uma formação flexível tem sido acompanhada de orientações do MEC<sup>3</sup> que

---

<sup>3</sup> Ministério da Educação e Cultura, a autora refere-se ao Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC.

contempla um enxugamento dos cursos, devendo-se evitar o “seu prolongamento desnecessário” (KUENZER, 2001, p. 20).

No entendimento de Kuenzer:

A defesa de uma formação flexível, que realmente supere o formalismo conteudista das propostas atuais não é compatível com a redução da duração dos cursos de graduação, ainda mais na concepção proposta que pretende articular o geral ao particular, a teoria à prática, o conteúdo ao método, a formação científico-tecnológica à formação sócio-histórica, à razão à estética. [...] isso leva tempo e exige atendimento que articule momentos individualizados a momentos de elaboração coletiva. (KUENZER, 2001, p. 21).

Diante do exposto a autora conclui que o “profissional flexível” (grifo da autora), em tela, será formado em curso de duração reduzida, em que a propalada formação geral não passe de uma formação genérica, conferindo ao ensino superior o *status de terceira etapa da educação básica* (grifos da autora). (KUENZER, 2001, p. 21).

No entendimento da autora, a flexibilização que seria positiva se fosse articulada a uma adequada concepção curricular que contemplasse de forma competente tempos, espaços e atores, passa a significar o *aligeiramento e precarização da formação*, (grifos da autora), especialmente, para aqueles que não têm tempo e dinheiro para complementar sua formação em outras áreas (cursos de línguas, informática, dentre outros), ampliando suas chances de empregabilidade. (ibid., p. 22).

Nessa perspectiva, Freitas (1999) destaca que as reformas e políticas educacionais apontam para a concepção de formação docente de caráter técnico-

profissional, ou seja, uma formação “aligeirada pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação”. (FREITAS, 1999, p. 22).

Nesse contexto, destacam-se as reformas educacionais advindas da aprovação da LDBEN 9394/96. Esta lei, ao instituir que a formação do professor de educação básica poderia ser realizada em Institutos Superiores de Educação e em Curso Normal Superior, possibilitou a proliferação de cursos de formação aligeirada e de baixo custo, comprometendo a qualidade dessa formação, principalmente com relação às práticas de pesquisa e extensão.

É importante entender estas reformas no contexto da implementação das políticas educacionais neoliberais. Nestas políticas, a qualidade da educação é considerada fundamental para a acumulação do capital, sinalizando o retorno do tecnicismo na educação, estratégia indispensável para a formação de *recursos humanos qualificados* (MELLO, 1999 *apud* FREITAS, 2002, p. 143), para o enfrentamento das novas exigências postas pela globalização econômica.

Segundo Freitas (2002), a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação e a criação dos Cursos Normais Superiores, ocorre nesse contexto, obedecendo a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais.

Assim, os Institutos Superiores de Educação, caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático" como ressalta Freitas (1992). (FREITAS, 2002, p. 143).

É importante ressaltar que com a criação de um novo espaço institucional para formar o professor da educação básica, os Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior com o objetivo de formar o professor de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, a LDB 9394/96, criou polêmicas sobre o futuro do curso de Pedagogia uma vez que esta lei se omite quanto à formação de professores nesse curso, e refere-se ao mesmo como destinado à formação dos especialistas em educação, orientadores, administradores, inspetores e supervisores escolares para a educação básica, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

Nessa perspectiva, Freitas (2002) ressalta que a reforma educacional no campo da formação dos professores, tem dois objetivos centrais: dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/ CES nº. 115/99) e, como consequência, retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. (ibid., p. 144).

Segundo a autora, o objetivo de retirar a formação de professores do espaço universitário foi confirmado com a Resolução CNE 133/01, que estabeleceu as regras definitivas para os pedidos de autorização dos cursos de licenciatura: a formação de professores (e do curso de Pedagogia) somente poderá ocorrer em universidades e centros universitários e nos Institutos Superiores de Educação criados para este fim.

Dessa forma, inúmeros cursos de Pedagogia oferecidos em faculdades isoladas e ou integradas, que formavam professores, tiveram que ser

transformados em Curso Normal Superior, ou então permanecer como Pedagogia, formando apenas o bacharel, especialista em gestão, supervisão e orientação escolar. (FREITAS, 2002, p. 145).

No entendimento de Kuenzer (1999) ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro. Essas novas políticas, no entendimento da autora, expressam o compromisso com a universalização, mas na prática, conduzem à polarização das competências.

Nessas perspectivas, com locus de formação diferenciado e com exigências distintas do ponto de vista institucional-administrativo, acentua-se ainda mais a fragmentação da formação no quadro atual de aligeiramento e rebaixamento da formação dos professores ao mesmo tempo em que se insere no campo educacional a temática das competências e da responsabilização individual pela própria formação.

As pesquisas têm demonstrado que a temática das competências tem sido incorporação às políticas educacionais, promovendo o aligeiramento da formação, de caráter pragmátista e conteudista.

No entendimento de Freitas (2002), as reformas educativas, com base no modelo de competências (re) aproximam a área da educação e da formação de professores do trabalho material, no entanto, sob o ponto de vista perverso do capital. Vejamos:

A primeira medida de política nessa direção se dá com a Parecer nº. 115/99 do CNE que regulamenta os institutos superiores de educação, instituições de caráter técnico-profissional, fato que nos permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a "pedagogia oficial", uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2002).

Nesse contexto, é importante ressaltar que diferentemente da acepção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Nessa perspectiva, os estudos de Ramos (2003) contribuem para que possamos compreender o redimensionamento do conceito de qualificação, a emergência da noção de competência e suas implicações nas reformas e nas políticas educacionais.

Segundo a autora, este redimensionamento visa, principalmente, reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho e educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho.

O redimensionamento do conceito de qualificação para a noção de competência também visa institucionalizar novas formas de educar e formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em

geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p. 401). No entendimento da autora:

a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. (RAMOS, 2002, p.402).

Assim, com o redimensionamento da qualificação profissional para o modelo de competências, a formação e o aprimoramento profissional passa a ser responsabilidade do próprio indivíduo, cabe a ele adquirir as competências necessárias para “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”. (FREITAS, 2002, p. 151).

Nos aspectos que se referem à responsabilização individual pela própria formação, Mello (2000), defende que a competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade dos conteúdos curriculares e da transposição didática destes conteúdos, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que seqüência e com que tipo de tratamento.



No entendimento da autora, independentemente de seu conhecimento especializado, é preciso lembrar que o professor (de educação básica) em formação cumpriu a educação básica. Dela saiu, espera-se, tendo constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um cidadão produtivo. (MELLO, 200, p. 105). Vejamos:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.. (MELLO, 2000, p. 102)

Freitas (2002), tomando como referência os estudos que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais e o conceito de simetria invertida, ressalta que estes modelos têm sido incorporados, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade. (FREITAS, 2002).

A autora adverte, porém, que não podemos transpor mecanicamente as análises sobre o modelo de competências do mundo do trabalho produtivo para o trabalho docente, no entanto, a relação entre competência e simetria invertida é o que dá sentido para a afirmação da *"necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se*

*pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas"* (grifos da autora). (CNE, 2001, *apud* FREITAS, 2002).

Nessa perspectiva, Kuenzer; Rodrigues (2006) ressaltam que a concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön (2000).

Este autor desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país (SCHÖN, 2000 *apud* KUENZER; RODRIGUES 2006).

A epistemologia da prática, traduzida pela ação-reflexão-ação, revela uma visão construcionista da realidade, na qual novas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em *mundos construídos por nós mesmos*, (grifos das autoras) contrapondo-se à racionalidade técnica, que se baseia numa visão objetivista da relação do profissional com a realidade que ele conhece. Vejamos:

a epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo *senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranqüilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora.* (grifos das autoras) (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Segundo as autoras, do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado às necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Esse modelo pragmatista está claramente presente nos pareceres e resoluções que regulamentam a formação docente no Brasil.

Nessa mesma direção, Freitas (2002) trabalha com a hipótese de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis.

Segundo a autora, vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros. (FREITAS, 2002, p. 147).

Nesse contexto, a autora ressalta que no campo da formação docente vão se firmando, três movimentos. Vejamos:

a) uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como locus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação com uma concepção de formação pós-secundária; b) retirar a formação de professores do campo da educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses profissionais, deslocando-a para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISEs, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional; c) a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas

educativas nos diferentes países (Freitas, 2002), fundadas na epistemologia da prática (Tardif, 1998) e na lógica das competências. (FREITAS, 2003, p. 1102).

Nessa mesma direção Scalcon (2005, p. 116), destaca que o rumo da educação, no que diz respeito à formação de professores, vem cumprindo o viés das políticas mercadológicas apoiadas na lógica do treinamento e não do ensino.

Segundo a autora, não restam dúvidas de que a chamada pedagogia das competências, eleita como aporte teórico para escola do século XXI, ao postular a transformação do professor em formador, traz consigo um conjunto de intenções e de determinações que muito mais servem à derrocada dessa nova fase do capitalismo e à sua ideologia, do que para contribuir na formação comum necessária para o exercício da cidadania.

Segundo a autora, há no campo educacional brasileiro uma forte disputa entre os novos paradigmas educacionais e uma concepção crítica da educação, posto que, no contexto em que surgem e, portanto se situam, recebem destaque as determinações históricas neoliberais e pós-modernas, enquanto orientações que vêm sustentando a necessidade de uma (trans) formação do perfil de educadores em nome do encontro ou do oferecimento de uma nova identidade. (SCALCON, 2005, p.109).

Como podemos constatar ao longo deste estudo, a formação docente está inserida na crise educacional brasileira e é influenciada pelo contexto econômico, político e social que “configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e

relegando-a a uma situação de exploração e miséria". (ANFOPE, 1992 *apud* FREITAS, 1999). Nesta perspectiva, Freitas salienta:

há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais implementadas. [...] A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, este parece ser o desafio atual. (FREITAS, 1999, p. 29).

Considerando o que foi até aqui tratado, realizamos um estudo do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia no sentido de compreender e analisar como esta formação tem sido realizada em uma instituição de ensino superior, no contexto das discussões em estudo ao longo da revisão bibliográfica realizada até este momento.

É importante destacar que este estudo tem como fio condutor, o compromisso social do educador a ser desenvolvido no processo de formação docente no curso de Pedagogia.

Entendemos que um educador comprometido com o social é aquele que, em seu trabalho político-pedagógico, visa uma atuação docente crítica e transformadora no sentido de contribuir para promover a humanização dos seres humanos. Esse é o objeto de estudo desse capítulo que ora se inicia.

## CAPÍTULO III

### 3. Formação docente e compromisso social

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.*

*Paulo Freire*

As pesquisas que têm sido realizadas envolvendo a educação no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais, apontam para a substituição de modelos de formação, baseados no treinamento e na especialização, para uma maior flexibilidade na formação profissional, em geral, decorrentes de novos padrões de organização do trabalho face à reestruturação social e produtiva.

Os estudos de Kuenzer (1998, 1999 e 2001), demonstram que os novos padrões de organização do trabalho exigem um novo perfil de trabalhadores, com maior adaptabilidade às situações novas. Estas mudanças apontam para uma maior intensificação da exploração do trabalho com vistas à maior eficiência do sistema produtivo e econômico.

Esse novo padrão de organização do trabalho no âmbito da formação docente, por sua vez, exige um perfil de educadores, em constante processo de formação.

Nesse novo contexto, o educador precisa dominar novos conhecimentos no exercício de suas funções decorrentes das novas exigências que lhe são impostas: pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Essas novas exigências que são traduzidas para a educação, promovem a dignidade humana, constituem-se em possibilidades de transformação social?

Oliveira (2004) observou em sua pesquisa que quando os educadores se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo, faltam-lhes condições de trabalho adequadas, quanto do ponto de vista subjetivo. No entendimento da autora:

aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes

públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Essas constatações apontam para a necessidade de uma formação docente que se desenvolva de forma crítica, que conscientize o educando da realidade histórico-social, no sentido de elucidar a quem serve estas mudanças em curso, que possibilite desvendar suas contradições e empreender ações no sentido de uma educação libertadora.

Paulo Freire (1979, p. 23) analisou estas questões e nos adverte da necessidade de pensarmos as mudanças, engajados no compromisso com a causa da humanização e libertação dos homens.

A educação promovida, com esse compromisso, não poderia prescindir da ciência, dos conhecimentos tecnológicos, pois estaria contribuindo para a alienação e a prisão dos homens a um passado inexorável, mas por outro lado, não poderia inseri-lo à realidade, como um objeto manipulável, um autômato que responde às mudanças burocraticamente, adaptando-se à realidade com resignação, sem criticidade, sem reflexão, sem problematizar o futuro.

Nesse sentido, a formação docente, em nível superior no curso de Pedagogia exige que seja compreendida, nesse momento histórico, além do contexto das exigências legais e das mudanças impostas à educação e que envolvem a formação docente, mas na perspectiva de uma educação libertadora, consciente das relações de exploração implícitas nestas mudanças e que se



propõe a atuar revelando os limites das contradições existentes, interferindo na realidade em que se insere, no sentido de contribuir para a emancipação humana.

Nesse ponto de vista, cumpre ressaltar que o contexto de mudanças e exigências em que estamos inseridos, supõe a formação de um educador com o compromisso genérico, que lhe é próprio, como ser humano, do qual não pode fugir e com o compromisso social a ser desenvolvido como uma dívida com a humanização dos homens, principalmente, ao fazer-se educador no curso de Pedagogia.

Ao analisarmos o conceito dicionarizado de compromisso, constatamos que este conceito refere-se à dívida. A dívida envolve uma decisão lúcida e consciente de quem a assume, envolve opções por não ser neutra, constitui um compromisso autêntico e verdadeiro, quando voltada para a humanização dos homens.

É nessa perspectiva que Paulo Freire (1979, p. 20) entende o compromisso profissional e a necessidade do ser humano, como ser inacabado, de estar em constante processo de formação. Para este autor, a necessidade de capacitação, de aperfeiçoamento e de formação permanentes como exigências decorrentes das mudanças impostas pelo contexto histórico precisam ser acompanhadas do verdadeiro compromisso com uma educação libertadora. Nesse sentido salienta que:

quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso por isso mesmo burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me

deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras. (FREIRE, 1979, p. 21).

O fato do profissional se perceber como uma presença no mundo, não como um sujeito adaptado, mas inserido nele, faz com que procure ampliar os seus conhecimentos em torno do homem e de si mesmo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade que fundamentará os seus atos de intervenção no mundo.

Segundo este autor, a formação do ser humano em qualquer área sistematizada e intencionalmente organizada, não pode ignorar as transformações que ocorrem no mundo resistindo aos temas e tarefas de sua época, pois a humanização ou desumanização depende em muito da captação ou não desses temas. Uma formação docente que atua na perspectiva da educação libertadora prepara o futuro educador para a captação desses temas para que possa “interferir na realidade, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente ainda julgam serem suas”. (FREIRE, 1978, p. 45).

Dessa forma, ao analisarmos as pesquisas atuais sobre a educação e o processo de formação docente neste momento de profundas transformações, constatamos que estas pesquisas apresentam implicitamente ou explicitamente as novas exigências que estão postas ao educador em face deste novo contexto: “o educador precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno”. (KUENZER, 1999).

Em nosso entendimento, esses pressupostos, numa perspectiva crítica e transformadora, constituem-se em possibilidades de transformação social, pois os conhecimentos sobre a sociedade do nosso tempo e das relações entre a educação e os diversos setores sociais, podem contribuir para revelar as contradições inerentes ao sistema produtivo e social, como explicitamos anteriormente, e para que pensemos criticamente estas relações, não como dadas e destino certo de todos nós, mas como relações criadas pelos homens e que podem ser por eles transformadas, como salienta Freire (1979).

Nesse sentido, um aspecto importante que merece ser destacado para que possamos refletir sobre a função social da educação e a importância do curso de formação docente promover o compromisso social do educador, refere-se à seletividade cada vez maior à medida que aumenta as exigências por educação.

Esta seletividade contribui para o aumento da exclusão social uma vez que expulsa do mundo do trabalho, os trabalhadores sem o nível exigido de qualificação, evidenciando que a educação não tem cumprido sua função social, ao mesmo tempo em que se impõem maiores exigências à educação para que ocorra a inclusão do enorme contingente populacional que se encontra excluído.

Vejamos:

ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que

ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas. (KUENZER, 1999).

Freitas (2002) analisa essas questões no contexto das reformas educativas e das políticas para a formação docente e a educação básica. A autora adverte da necessidade de se ampliar a análise do trabalho docente tomando a categoria trabalho, para entendê-la em suas relações contraditórias, como mercadoria e como realização humana produzida historicamente, e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a globalização internacional.

No entendimento da autora, embora não seja adequada uma transposição mecânica da análise relativa às mudanças no mundo do trabalho produtivo para o campo da educação e da escola, é possível vislumbrar, do ponto de vista do capital, o professor e o “pedagogo” (grifo da autora) necessários no processo de transformação por que passa a educação básica e a escola, em decorrência das reformas educativas em curso. (FREITAS, 2002, p.160).

Essas questões se tornam mais preocupantes quando consideramos as exigências colocadas à educação no contexto da precarização econômica da classe trabalhadora em face da reestruturação produtiva.

O estudo de Kuenzer (1999) envolvendo a reestruturação produtiva e a educação revela que a precarização econômica inviabiliza experiências socioculturais variadas e significativas conduzindo a uma “precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue

suprir” (KUENZER, 1999), e ainda, contraditoriamente, colocam-se à educação formal maiores exigências quanto à aquisição desses conhecimentos.

Nesse sentido, cabe ressaltar mais uma vez o limite de atuação da educação no contexto mais amplo das relações econômicas, políticas e sociais. Freire (1978, 1996), como explicitamos anteriormente, adverte que a educação sozinha não pode mudar as estruturas que produzem as desigualdades sociais, mas a desumanização nos coloca frente a frente com esta realidade e exige que façamos nossas opções.

Para que a formação docente no curso de Pedagogia se concretize numa perspectiva de uma educação crítica e transformadora, é necessário, que se proporcionem condições para que o futuro educador possa compreender historicamente, estes processos de formação humana e as suas relações com o sistema social e produtivo com vistas à sua própria humanização, à humanização dos seus educandos e de todos aqueles, com os quais, estiver em relação, no mundo e com o mundo.

Diante deste contexto, há que se ressaltar o compromisso da escola pública e de seus professores com o “enfrentamento das desigualdades, pela democratização dos conhecimentos que, minimamente, permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva”. (KUENZER, 1999).

Essas questões são amplamente discutidas no contexto da formação docente e das reformas educacionais de modo que, segundo Freitas (1999) há, hoje, uma consciência generalizada de que a formação de professores é um

desafio relacionado ao futuro da educação básica que está intimamente vinculada ao futuro de nosso povo e à formação de nossas crianças, jovens e adultos.

No entanto, segundo a autora, “as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais implementadas”. (FREITAS, 1999, p. 29).

A autora refere-se à redução de recursos públicos para a educação básica, ao quadro de responsabilização individual pela própria formação profissional, às desigualdades nas condições de formação, à fragmentação e as dicotomias entre a formação de professores e os demais profissionais da educação, as propostas atuais que reforçam o aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação, dentre outros aspectos que envolvem as reformas neoliberais e seus impactos na educação, na escola pública e na formação de professores, dificultando a promoção de uma educação emancipadora das novas gerações. (FREITAS, 1999, p. 29-30).

A partir destas constatações, no contexto das discussões em estudo neste trabalho, pode-se considerar que a formação docente no curso de Pedagogia, há muitos desafios a enfrentar: deverá capacitar o educador para a atuação docente em uma escola cada vez mais precarizada, com recursos e investimentos públicos em educação insuficientes, sem a devida valorização profissional e salarial, em cursos de formação, a maioria das vezes aligeirado, de caráter técnico-profissionalizante e com um nível de exigência cada vez maior sobre o seu trabalho.

Diante deste quadro, justifica-se a realização de uma pesquisa que tenha como finalidade analisar como está sendo promovida a formação docente no curso de Pedagogia e as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do compromisso social do educador.

Entendemos que um educador comprometido com o social é aquele que, em seu trabalho docente, atua no sentido de promover uma educação emancipadora.

A partir do exposto, surgem os seguintes questionamentos: Como está sendo promovida a formação do (a) educador (a) no curso de Pedagogia? Esta formação atualmente oferece contribuições para a construção de uma educação mais humana e democrática?

Em face destes questionamentos, cumpre reafirmar que a concepção de educação que assumimos, desde o início deste estudo, aponta para a compreensão do processo de formação humana de modo contextualizado, não como uma formação isolada, fechada e absoluta em si mesma.

Nesse estudo, a educação é concebida como um processo de formação permanente, como explicitamos anteriormente. Dessa forma, a formação docente no curso de Pedagogia constitui-se de uma etapa ou fase desta formação no âmbito profissional, também denominada de formação inicial, ou seja, refere-se à primeira etapa da formação profissional em nível superior.

Nessa perspectiva, ao curso de formação em Pedagogia, confere-se especial responsabilidade, enquanto curso responsável pela formação inicial de educadores comprometidos com o social.

Partimos do pressuposto de que a formação dos seres humanos a partir de uma perspectiva crítica de educação em que os conhecimentos e as experiências sejam trabalhados de forma consistente e contextualizada possam promover uma ampla formação cultural, política, econômica e social, possibilitando aos educandos compreender melhor a realidade social para que possam atuar no sentido da promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Não se trata de conceber o futuro educador, como um novo salvador da pátria, no dizer de Kuenzer e Rodrigues (2006), propondo uma formação de caráter instrumental, mas de analisar as possíveis contribuições do curso de Pedagogia para uma formação docente comprometida com o social, considerando-se que este curso é responsável pela formação de educadores que atuarão futuramente, em sua maioria, na educação básica, no âmbito da escola pública, onde está inserida a maior parte dos alunos, em fase de escolarização formal.

O interesse por analisar a formação docente no curso de Pedagogia com formação para a docência na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental deve-se à minha experiência profissional de quinze anos como professora de escola pública, neste nível de ensino, e atualmente como diretora de escola pública, há cinco anos atuando em escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com professores formados no curso de Pedagogia e no curso de formação para o Magistério em Nível Médio, sendo que, a maioria desses professores tem buscado no curso de Pedagogia, a formação superior prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 para o



exercício da docência nestes níveis de ensino, ou seja, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A opção por analisar o compromisso social do educador surgiu de minha experiência profissional como diretora de uma EMEIF: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do contato diário com professores formados nesse curso e com estagiários que procuram a instituição onde trabalhamos em busca de espaço para realizarem os estágios exigidos para a formação docente no curso de Pedagogia.

Nesse convívio com a escola pública e nesse contato com professores e estagiários, observamos a necessidade de se desenvolver um trabalho educativo que não visa apenas adaptar os educandos às novas exigências sociais impostas pelo sistema produtivo e econômico, mas também conscientizá-los dos interesses implícitos nestas novas exigências, para que possam enfrentar as contradições existentes com mais consciência, intencionando suas ações no sentido de promover uma educação mais humana e democrática, ou seja, uma educação orientada para os interesses emancipatórios da classe trabalhadora, de onde é oriunda a maioria dos alunos da escola pública.

### **3.1. Da investigação:**

A investigação se realizou no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré, Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Sumaré, São Paulo.

O contato inicial com a instituição realizou-se através do diretor e posteriormente com os (as) professores (as) universitários (as) e com os alunos (as) do curso de Pedagogia, momentos em que foi explicitado o objetivo de se realizar uma pesquisa para analisar como está sendo realizada a formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia desta instituição e as possíveis contribuições deste curso para o desenvolvimento do compromisso social do educador (a), no sentido da promoção de uma educação democrática e emancipadora.

Esse estudo se caracteriza como um estudo de caso. No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda, mas podem fornecer conhecimento de uma realidade delimitada de modo que os resultados atingidos possam permitir e encaminhar hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 1987, p.111).

O estudo não é cientificamente neutro uma vez que o fenômeno estudado acontece em uma sociedade dividida em classes com diferentes interesses, nesta perspectiva, tem por objetivo a possibilidade de uma ação educativa emancipadora numa perspectiva dialética.

A dialética pressupõe que todos os fenômenos são históricos e estão em constante movimento, e que esse movimento é provocado pelas contradições, numa relação de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material, enfim, entre o que está dado e o que está por ser construído.

O estudo que realizamos com base na perspectiva dialética pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995, p. 16). Com base na pesquisa qualitativa, utilizamos como técnica de pesquisa a análise documental.

A análise documental foi realizada com base no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da instituição formadora. Realizamos o estudo do projeto político pedagógico deste curso, analisando suas metas, os campos de atuação do futuro pedagogo, a estruturação e a organização curricular, dentre outros aspectos, que contribuem para que possamos compreender como está sendo promovida a formação docente no curso de Pedagogia desta instituição.

Nesse sentido, buscamos compreender também os aspectos legais envolvidos no credenciamento da instituição para a realização deste curso. Constatamos que a Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré obteve, no ano de 2000, através da portaria nº. 724, de 30/05/2000, a aprovação do Ministério da Educação, para o funcionamento do curso de Pedagogia, com as seguintes habilitações: Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Organização no Trabalho não Escolar.

Dada à quantidade de habilitações, delimitaremos nosso estudo no curso de Pedagogia com habilitação para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante esclarecer que nesta instituição, o universo de nossa pesquisa, qual seja, o curso de Pedagogia, promove atualmente a formação para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar com a duração de três anos.

### **3.2. Um caso do curso de Pedagogia**

Na instituição formadora em estudo, o curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve início em agosto de 2000, com a maioria absoluta de alunos sendo constituída por egressos de cursos de magistério em nível médio que já atuavam como docentes no Magistério de Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental, tanto em instituições públicas como privadas.

Esse cenário não corresponde à realidade atual do curso no que se refere ao perfil do aluno. O curso de Pedagogia, licenciatura plena em magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possui atualmente 38 alunos, sendo 01 aluno do sexo masculino, dos quais 25 desses alunos são oriundos do Ensino Médio Regular, ou seja, apenas 13 destes alunos já possuem o curso de magistério em nível médio.

Como vimos anteriormente, esta situação era muito diferente nos anos anteriores, onde as turmas eram compostas em sua maioria, de alunos (as) com magistério em nível médio.

O projeto político pedagógico do curso de Pedagogia apresenta o perfil dos alunos do curso e o contexto com que os professores universitários vão se deparar no conjunto destes alunos, ou seja, com os alunos que são egressos do Ensino Médio regular e com os alunos que são docentes habilitados para o magistério em curso de nível médio.

Nesse contexto, adverte-se da necessidade de interlocução entre os docentes e discentes/docentes no sentido de promover as trocas de experiências fundamentadas na prática, ou seja, a partir dos conhecimentos que ambos já possuem e dos conhecimentos que vão adquirindo no exercício da docência. Vejamos:

além daqueles que se pode classificar em formação inicial, o professor irá se deparar com outros, em alguns casos a maioria, que também são docentes, em atuação nos níveis elementares de escolarização e, portanto, possuidores de saberes práticos, crenças e convicções, desenvolvidas ao longo de sua trajetória na área educacional. Dessa forma, diferentemente de outros cursos, a Pedagogia precisa encontrar caminhos e alternativas de interlocução entre os docentes-discentes/docentes, capaz de potencializar os saberes presentes nas turmas, através de troca de experiências e reflexões fundamentadas na prática. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 29).

O documento especifica como essas realidades distintas serão contempladas no processo de formação com relação ao estágio supervisionado diferenciado para os alunos docentes e não docentes, como veremos posteriormente.

Diante do exposto, é importante explicitar que o curso tem como meta a formação de profissionais aptos para desenvolverem atividades docentes em creches, escolas e outros espaços destinados ao Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É um curso que funciona no período noturno, sendo que a maioria dos alunos são trabalhadores em diferentes setores: comércio, consultórios, serviços públicos, escolas, profissionais autônomos, dentre outros.

No que diz respeito ao corpo docente, no projeto político salienta-se que as expectativas quanto à qualificação do corpo docente atendem aos requisitos exigidos pela legislação em vigor, tanto no que diz respeito à titulação para a docência na educação superior, quanto à jornada semanal de trabalho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 60).

O corpo docente do curso de Pedagogia constitui-se de 11 professores, com a seguinte titulação: três doutores e oito mestres.

Segundo se expressa no projeto político pedagógico, o corpo docente possui uma alta qualificação, sendo que muitos desses professores foram formados na Universidade Estadual de Campinas, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

Vejamos o quadro de titulação e regime de trabalho<sup>4</sup>:

Titulação	Qtde doc.	% do Total	Na área do curso		Regime de Trabalho		
			Qtidade	% do total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Doutorado	03	27	03	27	2	-	1
Mestrado	08	73	08	73	1	1	6
Especialização	00	00	-	-	-	-	-
Graduação	00	-	-	-	-	-	-
Total	11	100	11	100	-	-	-

<sup>4</sup> Tabela elaborada de acordo com dados do projeto político pedagógico referentes à titulação dos docentes do curso de Pedagogia da instituição formadora e a respectiva jornada de trabalho.

Segundo consta neste projeto, o regime de contratação do docente, em consonância com a legislação trabalhista e os critérios definidos pela instituição, privilegia os docentes com melhor qualificação acadêmica para Tempo Integral (40 horas) e Tempo Parcial (acima de 20 e abaixo de 39 horas) de modo que estes docentes possam assumir responsabilidades de ensino e pesquisa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 61).

No projeto político pedagógico também se expressa a importância da identificação do professor universitário com o curso e não apenas com suas respectivas disciplinas, condição considerada como preliminar para que as ações propostas no projeto político pedagógico possam ser efetivamente realizadas. (ibid., p. 29).

Dessa forma, apresenta-se o campo de atuação do futuro profissional no contexto da região em que se localiza a instituição formadora e de onde são oriundos os alunos do curso de Pedagogia. Vejamos:

esta instituição está localizada na cidade de Sumaré, que pertence à Região Metropolitana de Campinas, RMC, onde existe grande demanda por profissionais de educação básica em razão do acelerado crescimento urbano motivado pelo desenvolvimento do setor de serviços, pelo intenso comércio e a presença de inúmeras indústrias. Os egressos do curso terão, à sua disposição, um mercado de trabalho em expansão, com a perspectiva de atuação em escolas e outras instituições. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 5).

O documento que se constitui no projeto político pedagógico para a formação de professores em educação básica da Faculdade de Ciências Gerencias de Sumaré, apresenta a política de formação de professores implementada pelo curso de Pedagogia e as informações gerais da mantenedora

– Organização Paulistana Educacional e Cultural e da mantida – Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré, FECGES.

Apresenta também, os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de formação referentes à concepção e princípios metodológicos que orientam a formação, diretrizes para o desenvolvimento da prática profissional e os critérios para aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional, bem como a concepção que orienta a gestão educacional, a avaliação institucional e acadêmica. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 3).

O documento explicita que o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia representa o resultado de discussões internas, envolvendo a coordenação, professores e alunos do curso, indicando dessa forma, que se trata de uma produção coletiva com a participação dos diferentes segmentos envolvidos.

Ao analisar o projeto político pedagógico, podemos constatar os aspectos estruturais e conjunturais, envolvendo a formação docente, em nível superior, no conjunto das determinações legais e das políticas públicas para a educação, como já explicitamos neste estudo.

O documento traz explícitos, as significativas mudanças no direcionamento das políticas públicas voltadas para a educação, principalmente, as mudanças que ocorreram desde a aprovação da Lei Federal nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas novas determinações quanto à educação superior.



No conjunto de mudanças decorrentes da nova LDB, destaca-se o estabelecimento do Ensino Superior como patamar mínimo de escolaridade para quem deseja atuar na área de ensino, conjugado com uma série de diretrizes que, de acordo com o que expressa este projeto, buscam articular a formação teórico-prática no sentido de possibilitar uma formação profissional de qualidade.

É importante ressaltar que a formação docente, em nível médio, continua em vigor no país, pois a própria LDB admite esta possibilidade no artigo 62, ficando a critério da instituição empregadora a admissão ou não destes profissionais, na carreira do magistério, embora haja um consenso generalizado favorável à exigência da formação docente em nível superior como patamar mínimo para esta formação.

Segundo interpretação do CNE mediante pareceres das respectivas câmaras, os professores em nível médio constituem-se em categoria em progressiva extinção. Vejamos:

até o final da *década da educação* os professores formados em nível médio tendem a constituir-se em categoria em progressiva extinção, assegurados os direitos dos que obtiveram seu certificado de conclusão de curso; estes docentes tenderão, cada vez mais, a buscarem seu aperfeiçoamento profissional no nível superior. Com efeito, o conjunto de tais dispositivos da LDB já vem produzindo o pretendido efeito inovador. Desde a promulgação da Lei, em muitos estados e em vários municípios os concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm exigido, progressivamente, um diploma de nível superior. (PARECER Nº: CES 970/99, p. 4).

No contexto dessas e de outras recomendações e disposições legais, prosseguimos analisando o projeto político pedagógico e verificamos que apresenta informações referentes ao credenciamento da instituição formadora

para ministrar este curso que se situam no conjunto das discussões atuais sobre os diferentes *locus* de formação, a fragmentação e o aligeiramento do curso, a expansão e o posterior esvaziamento do Curso Normal Superior, dentre outros.

O projeto político pedagógico explicita que no *Despacho do Ministro*, publicado no Diário Oficial da União de 30/05/2000, seção 1-E, p.8, homologando o Parecer nº. 415/2000 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, emite-se parecer favorável à autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia desta instituição. Foi indicado que no prazo de dois anos, o curso se adequasse ao Decreto nº. 3.276/99 e à Resolução nº. 01/99.

Segundo esta Resolução no seu artigo 1º, os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº. 2/97; V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. (RESOLUÇÃO CP N.º 1/99)

Considerando estas exigências legais para a formação de docentes para a educação básica, em vigor naquele contexto legal, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer nº. 415/2000 de 30/05/2000 indicando que a

Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré, FECGES, no prazo de dois anos, a contar daquela data, deveria criar mecanismos de transferência dos alunos do curso de Pedagogia para o Curso Normal Superior em Instituto Superior de Educação.

Para que se compreenda o Parecer do Conselho Nacional de Educação e a indicação feita à Faculdade é importante especificar a forma como as Instituições formadoras poderiam ser organizadas.

Esta determinação está especificada no artigo 3º da resolução CP N.º 1/99. Segundo dispõe este artigo, os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados:

I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos. (RESOLUÇÃO CP N.º 1/99).

A Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré (FECGES) cumpriu com a determinação da transferência dos alunos do curso de Pedagogia para o Curso Normal Superior.

Realizada essa determinação e protocolada junto ao MEC, recebe como resposta do MEC/SESu<sup>5</sup> em Ofício nº. 8377 de 03 de Novembro de 2003,

---

<sup>5</sup> MEC/SESu: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação do Ensino Superior

que a FECGES deveria pedir o reconhecimento do Curso de Pedagogia, portanto voltando todos os alunos matriculados ao *status quo* do início de suas atividades acadêmicas na Instituição, ficando o Curso de Pedagogia destinado a formar os profissionais para o Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, para que possamos analisar estas questões envolvidas na regulamentação dos cursos de formação docente e suas implicações para a educação é necessário compreendê-las no contexto das políticas educacionais, dentre elas a Resolução CNE 133/01.

Segundo Freitas (2002), esta resolução cumpriu com o objetivo de retirar a formação dos professores do espaço universitário ao estabelecer que a formação de professores somente pode ocorrer em universidades e centros universitários e nos Institutos Superiores de Educação criados para este fim.

Segundo a autora, esta determinação fez com que inúmeros cursos de Pedagogia oferecidos em faculdades isoladas e ou integradas, que formavam professores, fossem transformados em Curso Normal Superior, o que ocorreu nesta instituição em estudo, ou então permanecessem como Pedagogia, formando apenas o bacharel, especialista em gestão, supervisão e orientação escolar. (FREITAS, 2002, p. 145).

Essas questões envolvendo os cursos de Pedagogia e o Curso Normal Superior, no contexto das recomendações legais exigidas para a formação docente, são importantes para se compreender o movimento da instituição no âmbito destas determinações e suas conseqüências para o curso de formação, principalmente com relação à demanda do curso.

Nesse sentido, buscamos analisar a quantidade de alunos formados nesta instituição nos últimos anos e consideramos que foram poucos alunos formados considerando-se a disponibilidade do curso de 100 vagas anuais, com 50 alunos por turma, considerando-se também que a instituição está localizada na cidade de Sumaré, cidade que possui duas faculdades que oferecem a formação docente no curso de Pedagogia, incluindo esta instituição em estudo e que possui mais de sessenta escolas, incluindo as municipais e estaduais, sendo que a maioria dessas escolas atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Ao pesquisar a quantidade de alunos formados no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatamos que no ano de 2003, foram formadas 19 alunas, no primeiro semestre e 34 alunos, no segundo semestre, sendo 33 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No ano de 2004, foram formados 32 alunos, sendo 31 do sexo feminino e 01 do sexo masculino.

No ano de 2005, surgem as primeiras turmas formadas na habilitação Administração Escolar. No primeiro semestre deste ano, formam-se 20 alunos, sendo 19 do sexo feminino e 01 do sexo masculino, alguns desses alunos concluíram a habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano anterior, no segundo semestre de 2004.

No segundo semestre do ano de 2005, são formadas 26 alunas na habilitação Magistério de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir do exposto, consideramos que o número reduzido de formandos neste curso nos últimos anos pode ter sido influenciado, dentre outros fatores, pela insegurança ocasionada pela reformulação do curso diante das determinações legais, ou seja, principalmente quanto à transformação do curso de Pedagogia, em Curso Normal Superior e posteriormente do Curso Normal Superior, em Pedagogia.

É importante destacar que nesta instituição formadora, o curso de Pedagogia promove atualmente a formação para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar com a duração de três anos, como explicitamos anteriormente.

Vale lembrar que este projeto político pedagógico foi elaborado antes da Resolução nº. 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e, portanto, tem o prazo de um ano para se adequar às novas regulamentações desta resolução.

De acordo com a legislação anterior, as Faculdades de Educação poderiam formar no curso de Pedagogia, os docentes para os cargos técnico-administrativos e para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, eram amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia que poderiam ser priorizadas no projeto pedagógico da instituição formadora.

Com relação à organização curricular expressa no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia desta instituição, verifica-se que atende às exigências legais, estabelecidas na Resolução CNE/CP 2/2002, aprovado em 19/02/2002 e publicado no DOU de 04/03/2002 que estabelece um mínimo de 400

horas de prática de estágio supervisionado; 1800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas de outras formas de atividades acadêmico científico - culturais totalizando 2800 horas em três anos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 44).

Após situar os aspectos envolvidos no âmbito das legislações em que se insere a formação superior no curso de Pedagogia, explicitados no projeto político pedagógico da instituição formadora, faz-se necessário analisar o que este documento expressa em relação às questões envolvidas no processo de formação docente no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais e as demandas postas para a educação e a formação docente em face desse contexto.

### **3.2.1. Projeto Político Pedagógico: aspectos contextuais**

O documento que institui o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, ao especificar a concepção e os princípios metodológicos em que se fundamenta o curso, faz referência ao contexto histórico e as mudanças aceleradas ocasionadas nos últimos tempos, colocando ênfase nas constantes atualizações exigidas para o campo da educação no âmbito da formação docente.

Segundo consta neste projeto, a educação, no contexto das transformações advindas do contexto histórico atual, assume uma tarefa inadiável: a de formar cidadãos com capacidade para atuar em um sistema produtivo altamente competitivo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 28).

Essa questão aponta para a necessidade de se formar cidadãos possuidores de compromissos éticos em sua atuação profissional e capazes de conviver respeitosamente com as diferenças, alicerçando cada vez mais a organização democrática da vida em sociedade. (ibid., p.28).

Pelo que pudemos observar, com base nos estudos realizados sobre a educação no contexto do desenvolvimento político, econômico e social do país, a melhoria da qualidade de vida da população passa pela questão da ampliação das oportunidades de acesso à escolarização formal, mas depende principalmente, da melhoria das condições de permanência dos alunos na escola, questão bastante discutida no atual contexto de exclusão social a que está submetida a classe trabalhadora e conseqüentemente, os alunos da escola pública.

Como vimos anteriormente, com base nos estudos de Singer (1996, p.12), a expansão das oportunidades de acesso à educação para os alunos da escola pública, não tem representado a inclusão social das camadas menos favorecidas da população.

As oportunidades de acesso à educação são importantes, sem dúvida, dados os índices alarmantes de exclusão social que já são fartamente divulgados nas pesquisas da área educacional e explicitados neste estudo, principalmente, porque coloca fora do sistema de ensino, a população que mais precisa da educação, no entanto, para que a educação ocorra com qualidade é preciso melhorar as condições de permanência desses alunos na escola e, principalmente, que a exclusão deixe de ocorrer por dentro do processo de escolarização, como salienta Freitas (2004, p. 153-154).



Segundo o autor, a inclusão formal de quase 96,4% dos alunos de 7 a 14 anos na escola, conforme dados do INEP<sup>6</sup>, gera “o sentimento de inclusão” e ofusca o debate sobre as formas escolares de subordinação que continuam a ser praticadas no interior das salas de aula e das escolas. Segundo este autor:

não basta dar mais tempo para o aluno aprender. É preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem do tempo não gera aprendizagem. [...] estas ações desenvolvidas na escola, sob o impacto das transformações sociais [...] estão criando novas formas de exclusão, desta vez, pelo interior da escola e deixando intocada a questão das finalidades da educação, dos objetivos para se manter as crianças na escola: se para aprender a emancipação (cidadania não é suficiente) ou se para aprender a subordinação nas eficientes salas de aula que temos. E isso não é ironia, as nossas salas de aula são extremamente eficientes na obtenção do objetivo para o qual foram criadas, em atendimento à própria estruturação do capitalismo, ou seja, formar para a subordinação, para a obediência. (FREITAS, 2004, p. 156).

Nesse sentido, é importante considerar que as finalidades da educação atualmente têm sido orientadas para a transformação dos seres humanos em capital humano (FREITAS, 1992, p. 99), ou seja, no capital intelectual necessário para a manutenção do capitalismo e nesta perspectiva, precisam ser educados para a subordinação à ordem estabelecida que, segundo, demonstram as pesquisas, é a lógica do mercado, do consumismo, da competitividade, do individualismo, da falta de solidariedade, dentre outros.

Com relação às finalidades e a melhoria da educação, o projeto político pedagógico do curso expressa que uma sólida formação teórica e prática no processo de formação poderá contribuir para dotar professores e alunos de conhecimentos críticos que possibilitariam intervir na realidade social e ter acesso aos bens materiais, culturais e sociais que foram coletivamente construídos.

---

<sup>6</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (2003)

Esses pressupostos indicam, ainda que implicitamente, o reconhecimento da realidade social marcada pela grande concentração de renda existente no país, acentuando as desigualdades sociais e excluindo a maioria dos trabalhadores do processo produtivo e econômico, o que torna ainda maior a responsabilidade desta formação quanto à promoção de condições para que os alunos tenham acesso aos bens culturais e sociais e à inclusão social, inclusão onde o aluno não seja um *autômato manipulável*, como salienta Freire (1979, p. 23), mas um ser consciente dos processos sociais de que faz parte, principalmente, que sejam conscientes da exploração do homem pelo homem para que faça suas opções mais conscientemente.

Nesse sentido, há que se considerar que ninguém luta contra aquilo que não conhece e a educação pode contribuir nesta direção se estiver organizada de forma intencional e sistematizada, como salienta Freire (1979) “em seu conteúdo, em seu programa e em seus métodos” de forma a contribuir para que educandos e educadores, como seres inacabados, em constante processo de formação, possam contribuir para transformar o mundo, uma vez que a realidade é histórica e está sujeita a ação do homem e, portanto a sua transformação.

Diante do exposto, optamos por analisar a organização curricular e os princípios teórico-metodológicos do curso de Pedagogia, tomando como referência a concepção de educação e de formação docente numa perspectiva sócio-histórica, concepção que assumimos deste o início deste estudo e os princípios orientadores da concepção de **Base Comum Nacional**.

A opção por analisar a formação docente tomando como referência a concepção de Base Comum Nacional deve-se ao fato de que em acordo com os

princípios da ANFOPE (2004), entendemos que esta concepção visa a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e unifica os educadores na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas, que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. (ANFOPE, 2004, p. 17).

### **3.2.2. Projeto Político Pedagógico: princípios teóricos e metodológicos**

Segundo a ANFOPE (2004) um dos pilares básicos da Base Comum Nacional é a luta pela formação teórica de qualidade e implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seu campo de estudo, métodos e *status* epistemológico. (ANFOPE, 2004, p. 17).

O estudo das propostas curriculares e dos princípios teórico-metodológicos explícitos no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia foram realizados no sentido de identificar e compreender como os princípios orientadores da concepção de Base Comum Nacional se apresentam no processo de formação do curso de Pedagogia desta instituição em estudo.

Nessa perspectiva, analisamos a organização curricular, expressa no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, tomando como referência os princípios orientadores da concepção de Base Comum Nacional: *a sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo interdisciplinar, gestão democrática da escola, compromisso social e político do*

*professor, a formação continuada como parte da formação inicial e avaliação permanente.* (ANFOPE, 2004, p. 17-19).

É importante esclarecer que esses princípios, segundo a ANFOPE (2004), articulam-se ao processo de formação de modo a promover a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente, de modo que a análise de cada princípio individualmente cumpre com o objetivo de identificar como estes princípios se apresentam no projeto político pedagógico do curso de modo a promover uma ampla e sólida formação profissional, embora entendemos que estes princípios não são estanques e nem devem ser tratados isoladamente.

O primeiro princípio analisado refere-se à **sólida formação teórica e interdisciplinar**. Podemos constatar que a preocupação com a sólida formação teórica e interdisciplinar é evidenciada em vários momentos no projeto político pedagógico.

Encontramos referência à sólida formação teórica e prática ao se explicitar o contexto de transformações por que passa a sociedade atual, ao se especificar o que se espera do profissional que atua na área da educação e dos futuros educadores, dentre outros. Vejamos:

dos profissionais que atuam na área de educação e dos futuros educadores espera-se uma sólida formação teórica e prática, tendo a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social, dotados de criticidade e de criatividade, capazes de entender, acompanhar e intervir no processo histórico-social, engajando-se na luta pela melhoria da qualidade de vida da população através da ampliação das oportunidades de acesso, para todos, aos bens materiais, culturais e sociais que foram coletivamente construídos". (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.28).

No que se espera dos professores universitários e dos futuros educadores, os alunos em processo de formação no curso de Pedagogia, entendemos que a sólida formação teórica e prática oferece uma importante contribuição para o conhecimento da realidade e da sociedade do nosso tempo, como salienta Kuenzer (1999) e para o desenvolvimento da consciência crítica necessária para que ambos os sujeitos do processo se engajem na luta pela melhoria das condições de existência da maioria da população, principalmente a menos favorecida.

Especificamente, com relação à organização curricular, no projeto político pedagógico do curso argumenta-se que os conteúdos estão apoiados nas diversas áreas de conhecimento, com o objetivo de possibilitar a compreensão do processo educativo.

Ao identificar os princípios metodológicos do curso de Pedagogia, constatamos que estes princípios pautam-se em duas questões norteadoras.

A primeira, refere-se à *reflexão na ação*, onde se pretende articular os conhecimentos acadêmicos com a prática docente.

A outra questão, refere-se à inserção dos resultados de pesquisas, relatos de práticas e as teorias de referência da área pedagógica, nas diferentes disciplinas e demais atividades do curso. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.29).

O que se pode observar é que, embora o conceito de reflexão na ação, seja um conceito da epistemologia da prática sugerida por Shön (2000), não encontramos referência de outros conceitos defendidos por este autor no projeto

político pedagógico, impedindo-nos de afirmar que estes conceitos fundamentem os princípios teórico-metodológicos do curso.

Na epistemologia da prática sugerida por este autor, a reflexão na ação cumpre um papel fundamental na competência profissional, refere-se "aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, 2000, *apud* KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Como vimos anteriormente, a epistemologia da prática visa a formação do profissional reflexivo, busca-se o desenvolvimento de competências individuais, que acabam responsabilizando o aluno pela própria formação. Espera-se que seja um gestor de si mesmo, um capital intelectual a serviço do mercado, de certa forma, acaba contribuindo para isentar o Estado de suas responsabilidades para com a educação e a formação humana.

O projeto político pedagógico não traz referência direta à epistemologia da prática, expressa apenas que houve discussões sobre estas duas questões norteadoras do curso: a reflexão na ação e a inserção dos resultados de pesquisas nas diferentes disciplinas e atividades do curso.

Observamos que, no projeto político pedagógico não está claro se os professores realizam pesquisa na instituição e se a inserção dos resultados de pesquisas nas diferentes disciplinas e atividades do curso referem-se também às pesquisas desenvolvidas pelos professores e alunos do curso durante o processo de formação.

As discussões, em torno das questões acima explicitadas, ou seja, da reflexão na ação e da inserção dos resultados de pesquisas, relatos de práticas e das teorias de referência na área pedagógica, resultaram na elaboração de eixos articuladores da formação docente, de maneira que se pretende propiciar aos alunos um conjunto de conteúdos articuladores da relação teoria e prática, considerada no projeto como indispensáveis para a atividade docente.

O projeto político pedagógico se fundamenta em três grandes eixos. O primeiro eixo corresponde ao contexto histórico-cultural e compreendem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e psicológicos necessários para a reflexão crítica da educação na sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.30).

O segundo eixo corresponde ao processo pedagógico e compreende os estudos de conteúdos curriculares específicos do Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os conhecimentos didáticos e metodológicos, as teorias pedagógicas, as tecnologias e suas linguagens aplicadas ao ensino e à aprendizagem; a organização do trabalho pedagógico, gestão, coordenação e a legislação pertinente. (ibid., p. 30).

O projeto político pedagógico do curso de Pedagogia (2005, p. 30) apresenta no terceiro eixo a referência ao exercício profissional em que se propõe articular o saber acadêmico, a pesquisa e a prática educativa.

Estes três eixos compõem os tópicos de estudos que estão distribuídos na grade curricular. (ibid., p. 41). Os tópicos de estudos incluídos nos três eixos acima expostos, estão assim distribuídos na grade curricular<sup>7</sup>:

<p><b>a) ao contexto histórico e sociocultural</b>, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e psicológicos necessários para a reflexão crítica da educação na sociedade contemporânea.</p>	<p><b>I. Conteúdos que, apoiando-se em diversas áreas de conhecimento, permitem compreensão do processo educativo:</b></p> <p>Filosofia da Educação I e II Sociologia da Educação História da Educação I e II Psicologia da Educação I e II Antropologia da Educação</p>
<p><b>b) ao processo pedagógico, compreendendo:</b></p> <p>1. o estudo de conteúdos curriculares específicos do Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>2. os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação às metodologias, assim como as tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino e a aprendizagem;</p> <p>3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional, incluindo a legislação pertinente.</p>	<p><b>II. Conteúdos relacionados com a ação docente e a organização do trabalho pedagógico:</b></p> <p>Língua Portuguesa (ênfase para leitura e produção de textos) Metodologia da Pesquisa Científica I e II Didática I e II Educação, Jogos e Ludicidade Estrutura da Educação Básica I e II Literatura Infanto-Juvenil Fundamentos da Alfabetização Processos de Alfabetização de Crianças Projeto Político Pedagógico e Organização Escolar Fundamentos da Ed. para Portadores de Necessidades Especiais Arte Educação Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais Política e Gestão da Educação Docência da Educação Básica Tecnologia e Informática Educativa Princípios e Métodos da Administração Escolar I e II Educação e Comunicação Fundamentos do Currículo Avaliação da Aprendizagem Administração da Educação Escolar; Direção, Coordenação e Supervisão I e II Planejamento Educacional Avaliação Institucional: Análise e Diagnóstico da Educação Continuada Tópicos Avançados Estatísticas à Educação Prática Pedagógica em Alfabetização Prática Pedagógica em Língua Portuguesa Prática Pedagógica em Matemática Prática Pedagógica em Ciências Sociais Prática Pedagógica em Ciências Naturais</p>
<p><b>c) ao exercício profissional</b>, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.</p>	<p><b>Conteúdos que embasam as ações no campo da pesquisa:</b></p> <p>Pesquisa da Prática Pedagógica (I, II, III, IV) Trabalho de Conclusão de Curso</p>

<sup>7</sup> Tabela elaborada de acordo com dados do projeto político pedagógico (p. 31), referentes à distribuição dos eixos curriculares na grade curricular do curso de Pedagogia da instituição formadora.



Dessa forma, propõe-se para o primeiro semestre do curso a articulação das disciplinas Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação I, Sociologia da Educação, História da Educação I, Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico I, Didática I, Psicologia da Educação I, Tecnologia e Informática Educativa, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 34).

Segundo expressa no projeto, a articulação dos diversos conteúdos trabalhados nas disciplinas denominadas de Fundamentos da Educação (Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia) com outras disciplinas deve propiciar ao aluno a observação crítica e criteriosa da escola e demais espaços educativos, em relação aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como os princípios de democracia e cidadania, tais como ética, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade. (ibid., p. 34).

Através de leituras, debates, relatos de experiências e outras atividades pertinentes, os alunos docentes serão orientados a refletir sobre a própria prática ou reportando-se a experiência educacional, enquanto foram alunos, utilizando-se dos referenciais teóricos das disciplinas em estudo.

Propõe-se, também, a discussão das relações entre as instituições e a sociedade: possibilidades e limites. Nesse sentido, busca-se uma primeira aproximação do aluno com o universo da escola, apoiado pelas disciplinas estudadas no semestre.

No segundo semestre do curso, propõe-se a articulação das disciplinas Filosofia da Educação II, Psicologia da Educação II, História da Educação II, Didática II, Antropologia, Metodologia do Trabalho Científico II, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II, Fundamentos da Alfabetização I, e Avaliação da Aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 34).

Nesse semestre, com a articulação dessas disciplinas, visa-se orientar os alunos a refletir sobre papel social da escola, atentando para o desenvolvimento e comportamento da criança e do adolescente na família e na escola.

Desse modo, coloca-se ênfase na percepção da ludicidade do ser humano em suas diferentes manifestações, como formas de desenvolvimento da criatividade e aprendizagem e em verificar o quanto a prática educativa leva em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e as necessidades do mundo e os princípios, prioridades e objetivos do processo educacional. (ibid., p. 35).

No terceiro semestre do curso, propõe-se a articulação das disciplinas Projeto Político Pedagógico e Organização Escolar, Prática Pedagógica em Alfabetização, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais, Fundamentos de Educação para Portadores de Necessidades Especiais I, Fundamentos da Alfabetização II. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 35).

Nesse semestre, através de leituras, debates, relatos de experiências, visitas a escolas e outras atividades pertinentes, os alunos serão orientados a refletir acerca do teor dos conteúdos a serem socializados e seus significados em diferentes contextos da articulação interdisciplinar, através da relação das áreas/disciplinas. Nesse sentido, propõe:

refletir sobre a relação professor aluno, os fatores intrapessoais, interpessoais e sócio ambientais, assim como a motivação, a orientação e a avaliação no processo de ensino aprendizagem; utilizar os conhecimentos das áreas/disciplinas ensinadas, para possibilitar a discussão das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como a análise do referencial curricular nacional para os anos iniciais do ensino fundamental, identificar formas coletivas na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico da escola, de modo a estimular e ampliar a participação da comunidade na vida da escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 35-36).

No quarto semestre, propõe-se a articulação entre as disciplinas :  
Docência da Educação Básica; Fundamentos da Educação para Portadores de Necessidades Especiais II; Prática Pedagógica em Língua Portuguesa; Prática Pedagógica em Matemática; Prática Pedagógica em Ciências Naturais; Prática Pedagógica em Ciências Sociais; Educação Jogos e Ludicidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 36).

Nesse semestre, os alunos serão orientados a refletir sobre os conhecimentos pedagógicos em ação, na escola, articulando as disciplinas curriculares e o Estágio Supervisionado, ou seja, observando o processo de criação, planejamento, realização, gerenciamento e avaliação, identificando sua eficácia para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. (ibid., p. 36).

No quinto semestre, propõe-se a articulação entre as disciplinas : Princípios e Métodos de Administração Escolar ; Literatura Infanto-Juvenil; Arte e Educação; Estatística Aplicada à Educação; Fundamentos do Currículo; Processos de Alfabetização de Crianças; Trabalho de Conclusão de Curso I. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 36).

Nesse semestre, através de leituras, debates, relatos de experiências, visitas a escolas e em articulação com o Estágio Supervisionado, os alunos serão orientados a refletir sobre a prática educativa e a teoria, assim como acompanhar os aspectos inovadores da gestão na educação. (ibid., p. 36).

No sexto e último semestre, propõe-se a articulação entre as disciplinas Educação e Comunicação, Administração da Educação Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão, Planejamento Educacional, Avaliação Institucional: Análise e Diagnóstico da Educação Continuada, Tópicos Avançados, Política e Gestão Educacional, Trabalho de Conclusão de Curso II. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 37).

Nesse semestre, através de leituras, debates, relatos de experiências e em articulação com o Estágio Supervisionado, os alunos serão orientados a refletir sobre os aspectos teóricos e sua prática na gestão educacional, considerando a realidade regional que aponta o seu encarecimento dentro dos estatutos dos magistérios.

Diante do exposto, com relação à sólida formação teórica e interdisciplinar proposta na grade curricular dos cursos, com a distribuição em eixos articuladores da formação docente, entende-se que uma sólida formação teórica, em que os conteúdos das disciplinas dialoguem entre si e permitam que

os futuros educadores estabeleçam relações entre elas para que possam compreender a educação e a sociedade como um todo, são aspectos positivos, mas não são suficientes para promover uma formação docente de qualidade (social), no atual cenário de aligeiramento e fragmentação dos cursos decorrentes das reformas e políticas educacionais atuais como salienta Kuenzer (2001), Freitas (1999), dentre outros autores.

Há que se considerar também, que uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que possibilite ao educador a compreensão do contexto histórico em que está inserido em relação com os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, de forma crítica e transformadora, exige que as ações dos educadores sejam intencionadas no sentido de promover uma educação emancipadora.

Esses pressupostos apontam para os aspectos metodológicos e as concepções político-pedagógicas que orientam o processo de formação numa perspectiva crítica e, foram explicitados neste estudo, em relação ao conceito de conscientização (FREIRE, 1980), conceito que exige o engajamento da ação numa perspectiva transformadora.

Para que esta ação seja intencionada nesta perspectiva, além de uma sólida formação teórica e interdisciplinar é necessário que se busque a **unidade entre teoria-prática**. Vejamos a posição da ANFOPE:

unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o

ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. (ANFOPE, 2004, p. 17-18)

Diante do exposto, **a unidade teoria-prática** é o segundo princípio da **Base Comum Nacional** a ser analisado neste estudo.

A **unidade teoria-prática** pode ser observada na proposta curricular no contexto das disciplinas e das atividades curriculares propostas ao longo do curso, na realização dos estágios, na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, pesquisas, dentre outros.

O projeto propõe que, ao longo dos seis semestres do curso, o aluno possa vivenciar, através das diversas disciplinas e demais atividades curriculares, a relação teoria/prática.

Nesse sentido, recomenda-se que os professores proponham a realização de projetos e o debate de questões que *resultem da prática profissional ou da observação escolar dos próprios alunos*. (grifos nosso). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, expressa-se que a prática pedagógica resultante da interação com a teoria, deve estabelecer condições para: reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e a intervenção em instituições escolares, não escolares por meio de projetos específicos.

O que pode ser destacado, com relação aos pressupostos expressos acima quanto à relação teoria-prática, é o fato de que a busca pela integração entre ambas (teoria-prática) com a inserção dos alunos na prática ao longo de

todos os semestres do curso exige que os alunos tenham se apropriado dos conhecimentos teóricos que lhes permitam refletir sobre a prática e intervir na realidade, conscientemente.

Assim sendo, há que se considerar que não se adquire a prática debatendo sobre a própria prática. Dessa forma, Kuenzer (2003) ressalta que:

A prática, não é suficiente; ou seja, a prática, por si não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2003 *apud* KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Esses pressupostos apontam para a compreensão da unidade teoria-prática numa perspectiva dialética. A concepção dialética concebe a relação teoria prática como inseparáveis, uma inter-relação de forças e tensões uma sobre a outra, a existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas.

Nessa perspectiva, Freire (1980) ressalta que a práxis humana é ação-reflexão, unidade dialética que constitui a maneira permanente, o modo de ser e transformar o mundo que caracteriza o homem. (*ibid.*, p. 26).

Nesse processo de ação-reflexão, a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos fatos. A mente se dá conta deles, mas não apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos. Isso não significa, porém que não se possa tomar a cotidianidade e a forma como nela nos movemos no mundo, como objeto de reflexão, é necessário superar o puro dar-se

conta dos fatos a partir da compreensão crítica que deles vamos ganhando, para que possamos realizar a nossa intervenção no mundo. (FREIRE, 1997, p. 50).

Freire adverte, também, que a intervenção é histórica, é cultural, é política, logo, uma mesma metodologia de trabalho ou prática educativa não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes.

Assim, nossas experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas, “devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política”. (FREIRE, 1997, p. 48).

Em acordo com esses pressupostos, entendemos que não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao ser humano e tampouco, apenas pensar sobre ela, o que está em jogo, é a sua transformação. A transformação ocorre a partir da atividade crítico-prática, sustentada na categoria práxis, que integra a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, integração esta que é determinante nos processos de formação humana. (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Dessa forma, a partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra as dimensões teoria-prática. (KUENZER; RODRIGUES, 2006). Vejamos:

ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas



através do aprendizado do trabalho intelectual. A prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda. (KUENZER;RODRIGUES, 2006)

Em acordo com os pressupostos teóricos acima explicitados, consideramos que a simples inserção do aluno na prática não é suficiente, ou seja, é necessário que os processos pedagógicos, mediados pela articulação teoria-prática, sejam, intencionalmente, organizados com vistas à promoção de uma ampla formação humana.

Nessa perspectiva, observamos que no projeto político pedagógico consta-se que a parte prática de formação está prevista ao longo do curso, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 44).

Espera-se propiciar ao estudante, o acompanhamento da realidade educacional com o subsídio das leituras e análises do conjunto de disciplinas, envolvendo todos os professores do curso. Vejamos:

A “forma curricular da prática” está contemplada através da Prática de Formação com 400 horas aulas e Pesquisa da Prática pedagógica. Além deste espaço e tempo específico, em todas as disciplinas deve acontecer a relação teoria-prática, sendo que pelo menos 8 h/a de cada disciplina serão dedicadas para a elaboração e discussão de questões e trabalhos, aplicando os conhecimentos teóricos abordados na análise das situações que são vivenciadas no Magistério de Educação Infantil e magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.44-45).

A compreensão, que se tem no projeto político pedagógico, do nosso ponto de vista, é de que basta garantir horas na grade curricular do curso para se realizar a necessária articulação teoria-prática, o que se distancia da compreensão de educação e de formação docente numa perspectiva transformadora.

É importante destacar que a relação teoria e prática exige mais do que um ato mecânico de divisão das horas aulas. Trata-se de uma teoria de construção do conhecimento numa perspectiva crítica, portanto, não basta destinar horas na grade curricular do curso para que o espaço e o tempo de formação promovam uma sólida formação docente e uma educação de melhor qualidade.

Quanto à organização curricular, podemos observar que o curso está organizado quanto à carga horária, da seguinte forma: 1.824 horas de conteúdos curriculares de natureza científico - cultural, 400 horas de prática de formação, 400 horas de estágio supervisionado em Educação Básica e 200 horas de atividades acadêmicas científico-culturais.

Com relação ao estágio supervisionado, explicita-se que está regulamentado de acordo com a legislação em vigor para os cursos de formação de professores, deverá se consolidar a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada<sup>8</sup>. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 49).

Nessa direção, o estágio curricular supervisionado, constitui-se como um componente obrigatório da organização curricular e segundo consta neste

---

<sup>8</sup> O Projeto Político Pedagógico não especifica o que entende por dedicação concentrada.

projeto, têm as finalidades básicas de integrar o processo de ensino aprendizagem e proporcionar aos alunos a vivência prática, para o aprimoramento das habilidades exigidas pelo curso e pelo mercado de trabalho. (ibid., p. 49).

As atividades do estágio supervisionado previstas no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia desta instituição, incluem orientações individuais e coletivas, ida às unidades escolares e elaboração de relatórios. (ibid., p. 49).

Ao analisar o guia do estágio supervisionado e as normas para a apresentação do relatório de estágio, podemos observar que, as formas de comprovação da realização deste estágio supervisionado, constituem-se de levantamento de dados institucionais através de questionário aplicado pelos estagiários a diretores e professores de escolas onde são realizados os estágios, de preenchimento das fichas, pelos estagiários, de acordo com a modalidade de estágio realizado e de relatório geral de estágio supervisionado, onde são analisadas as vivências e aprendizagens adquiridas durante a realização do estágio.

Esse documento sugere ainda, que o relatório conclusivo de estágio, elaborado no sexto semestre, pode ser desenvolvido e utilizado como Trabalho de Conclusão de Curso.

Com relação aos níveis de ensino e a quantidade de horas de estágio, especifica-se que o estágio deve contemplar a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em igual quantidade de horas.

Esse estágio deve contemplar atividades de observação, participação e regência. Sugere-se que sejam destinadas 300 horas para observação e 100 horas para regência, que pode ser realizada através de aulas ou desenvolvimento de projetos.

Para os docentes, em efetiva docência, a legislação em vigor garante que sejam deduzidas até 200 horas do total exigido, considerando-se a modalidade de ensino em que o educador exerce a docência, sendo que nos demais casos a realização das 400 horas é obrigatória, na atual legislação.

O estágio supervisionado está distribuído da seguinte forma: 150 horas no quarto semestre, 150 horas no quinto semestre e 100 horas no sexto semestre. Esta distribuição da carga horária do estágio supervisionado, como explicitada acima, começa a ocorrer a partir do quarto semestre do curso.

O que merece ser destacado nesse contexto, é que embora os estágios devam contemplar a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em igual quantidade de horas, observamos no roteiro de entrevista com os professores, que apresentam questões amplas que não são direcionadas para uma modalidade específica de ensino, ou seja, para a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental e por outro lado, trazem questões específicas de uma rede de ensino, no caso a questão referente à progressão continuada, que faz parte da realidade da rede estadual, atualmente.

Destaca-se, também, a forma tradicional em que as horas de estágios estão distribuídas entre as atividades de observação, participação e regência de modo que não atende ao princípio de integração da relação teoria-prática e demonstra um distanciamento entre o que se propõe no projeto político

pedagógico e o que se realiza efetivamente nos estágios, ou seja, a distribuição das horas e das atividades de estágio entre as atividades de observação, participação e regência de forma mecânica e compartimentada dificulta a compreensão da articulação teoria-prática numa perspectiva crítica e transformadora.

No projeto político pedagógico do curso consta que o acompanhamento do estágio será de responsabilidade do docente da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica, dos respectivos semestres, tendo em vista os seguintes princípios: o estágio supervisionado será desenvolvido em situação real de trabalho, para a capacitação técnico-profissional do educando, nos períodos indicados na grade curricular do curso e os locais de realização dos estágios serão aprovados pela coordenação do curso, mediante convênios com os sistemas de ensino e instituições mais acessíveis para os alunos do curso.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a carga horária desta disciplina está distribuída durante os semestres da seguinte forma: 38 horas/aulas no terceiro semestre, 19 horas/aulas no quarto semestre, 38 horas/aulas no quinto semestre e 19 horas/aulas no sexto semestre.

No projeto político pedagógico, ressalta-se a importância da ação supervisora na realização destes estágios, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções alternativas que favoreçam sua execução, no entanto, não é explicitado como se realiza a ação supervisora, como o professor supervisor de estágio é remunerado, como são constituídas as turmas e as modalidades de estágio, etc.

No que diz respeito à relação teoria-prática, destaca-se, também, a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Conforme está previsto na grade curricular, no quinto e sexto semestre letivos, os alunos devem elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o acompanhamento de um professor orientador.

No projeto político pedagógico do curso, expressa-se que, para que o trabalho de conclusão de curso atenda aos requisitos necessários a uma pesquisa de natureza científica, torna-se indispensável um projeto de pesquisa, cuja preparação deve acontecer, no máximo, no início do quinto semestre, no espaço curricular denominado Pesquisa da Prática Pedagógica, já explicitada nesse estudo.

A elaboração desse trabalho visa cumprir com os seguintes objetivos: sistematizar o conhecimento adquirido no decorrer do curso, garantir a abordagem científica de temas relacionados à prática profissional, inserida na dinâmica da realidade local, regional e nacional e subsidiar o processo de ensino, contribuindo para a realimentação dos conteúdos programáticos das disciplinas integrantes do currículo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 52).

Dessa forma, apresentam-se as regras que orientam a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, que se referem à temática do trabalho, à disponibilização de professor orientador para acompanhar a elaboração e execução do mesmo, prazos de execução, avaliação, etc. Vejamos:

- a) o TCC deverá contemplar uma temática relacionada com a Formação de Professores; b) a Faculdade disponibilizará professores-orientadores, para atender aos alunos no 6º semestre, em função da temática dos projetos e da disponibilidade

do professor, que pode orientar até 10 (dez) projetos de pesquisa. c) O professor-orientador disponibilizará 10 h/a (dez horas aula) semanal para atendimento de cada projeto (individual ou dupla), fazendo jus a remuneração correspondente ao total de projetos sob sua orientação; o professor-orientador deverá comunicar, por escrito, à coordenação e aos alunos, a disponibilidade de horário para atendimento d) professores orientadores se encarregarão de acompanhar sistematicamente os alunos na redação final do TCC, e) a substituição de orientador só é permitida quando outro docente assumir formalmente a orientação, mediante aquiescência expressa do orientador substituído, f) o TCC será analisado por uma comissão avaliadora composta de dois professores, um dos quais o próprio orientador; g) o TCC deverá ser entregue pelo aluno à coordenação do curso, no prazo mínimo de 15 (quinze) dias úteis antes do final do período letivo do último semestre do curso. Deverão ser entregues o trabalho original acompanhado de duas cópias a serem encaminhadas aos integrantes da comissão avaliadora, de acordo com as normas da ABNT e as orientações específicas da Faculdade; h) o professor orientador apresentará ao coordenador do curso um relatório final com um parecer acerca do trabalho; i) na avaliação do TCC a comissão avaliadora levará em conta a capacidade de articulação entre a temática e os conteúdos desenvolvidos ao longo do curso; j) a nota mínima para aprovação do TCC é setenta pontos, considerando a média das notas obtidas; k) caso o Trabalho não obtenha a nota mínima para a aprovação, o aluno terá um prazo de 30 (trinta) dias úteis para a reformulação, que deverá ser efetuada de acordo com os comentários feitos pela comissão avaliadora, e sendo a esta submetida para nova apreciação. O não cumprimento implicará na reprovação do aluno na disciplina; l) só poderá colar grau o aluno que tiver sido aprovado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 52-53).

Diante do exposto, podemos concluir que são muitas as iniciativas voltadas para uma relação teoria-prática que promova uma formação docente de qualidade, dentre elas a estruturação do currículo em três eixos, com conteúdos articulados entre si, acompanhando todos os semestres do curso no âmbito das disciplinas do curso, o estágio supervisionado, a elaboração do trabalho de conclusão de curso, a concepção de pesquisa como princípio educativo, dentre outros.

É importante destacar que tivemos a oportunidade de participar de um debate na instituição formadora, envolvendo discussões sobre a realização dos

estágios e como vemos, como diretora de escola pública, a presença do estagiário na escola.

Nessa ocasião, foi possível discutir o fato dos estágios serem realizados quase sempre de forma improvisada, uma vez que o estagiário está sempre substituindo professores faltosos e a realização dos estágios, no nosso entendimento, requer um planejamento sistemático e organizado que possibilite aos alunos vivenciar os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Em nossa experiência profissional, como diretora de escola pública, que recebe estagiárias do curso de Pedagogia, podemos constatar as dificuldades apresentadas por essas estagiárias em se trabalhar os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação, apesar de tantas disciplinas e atividades voltadas para a devida articulação teoria-prática.

Quanto aos professores egressos do curso de Pedagogia, observamos que há um distanciamento desses professores da realidade da escola pública e das questões que envolvem a educação no atual contexto histórico, é como se os conhecimentos trabalhados no curso de Pedagogia não tivessem relação com estas realidades.

Quando questionamos os professores já formados em nível médio, quanto à importância do curso de Pedagogia para promover mudanças nas suas concepções político-pedagógicas, na sua atuação docente de modo geral, recebemos como resposta que o curso de magistério em nível médio foi mais “eficiente” no preparo para o magistério do que o curso de Pedagogia.



Muitas vezes, manifestam que as mudanças referentes ao desenvolvimento científico e tecnológico estão muito distantes da realidade das escolas públicas, numa compreensão de que essas mudanças abrangem apenas aspectos materiais como o uso de computadores nas escolas, equipamentos de som e imagem, materiais didáticos variados, dentre outros, utilizando a falta de algum recurso material não disponível para justificar as dificuldades envolvidas no trabalho pedagógico e no processo educativo.

Não defendemos a transposição didático-metodológica, como se fosse possível transplantar mecanicamente os conhecimentos e os conteúdos da sala de aula universitária para a sala de aula da escola pública, no entanto, é necessário uma aproximação mais efetiva com estas realidades para conhecê-la criticamente, ou seja, a apreensão espontânea da realidade precisa ser superada, para que se desenvolva a consciência crítica necessária à compreensão dessas realidades no sentido de promover uma educação de melhor qualidade.

É importante destacar que, na maioria das vezes, a escola pública constitui-se em uma das poucas oportunidades de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos que são destinadas aos alunos das classes populares.

A nossa experiência profissional na escola pública revela que, muitas vezes, os professores em processo de formação e mesmo depois de formados não interferem criticamente nessas realidades, apesar de todas as iniciativas expressas nas propostas curriculares desses cursos voltadas para uma compreensão e intervenção crítica nessas realidades no sentido de melhoria da escola pública.

Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (2004) ao considerar que:

a constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Outro aspecto que merece ser destacado e que a nossa experiência profissional na escola pública tem demonstrado, refere-se às necessidades formativas dos professores.

Os professores com magistério em nível médio, com os quais temos trabalhado no sistema público de ensino, buscam a formação no curso de Pedagogia para certificá-los, devido à exigência legal após a LDB 9394/96, assim como os diversos cursos de atualização permanente, “treinamento” em serviço dos quais participam, ou seja, vão respondendo às exigências do “mercado”, como seres adaptados ao mundo, sem refletir sobre as implicações dessas mudanças nas suas vidas, nas vidas de seus alunos e na sociedade como um todo.

Desse modo, há que se considerar o fato destes cursos de formação e capacitação em serviço, não representarem uma necessidade que surge do próprio professor, assim eles realizam estes cursos para *cumprir tabela*, no dizer

dos próprios professores com os quais trabalhamos, ou seja, referem-se a esses cursos como exigências, que estão tendo que cumprir por imposição de terceiros (a legislação, as instituições públicas, o mercado de trabalho), portanto, tendem a se comprometer muito pouco com os processos formativos, envolvendo os conhecimentos que são adquiridos nesses cursos.

Freire (1979) ressalta que os seres humanos na medida em que conhecem tendem a se comprometer, no entanto, esse conhecimento não pode ser prescritivo, como receitas que temos que seguir, sob pena de sermos excluídos do “mercado de trabalho”. (grifos nosso).

Nessa perspectiva, é necessário entender que a torneira da instrução está sendo aberta um pouco mais, no dizer de Freitas (1992), para satisfazer as exigências do mercado mas, contraditoriamente, pode possibilitar que nos conscientizemos dos interesses envolvidos, nesse processo, para que possamos oferecer resistência aos processos de exploração a que somos submetidos.

No caso do educador, esta resistência pode ser construída no desenvolvimento de seu compromisso com a promoção de uma educação mais humana e democrática.

A esse respeito, Freire (1996) ressalta que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* (grifos do autor) apenas. Vejamos:

A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade (grifos do autor). Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *se estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e

distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 86).

Diante do exposto, embora não dispomos de dados concretos para analisarmos estas questões com profundidade, consideramos que o curso de Pedagogia tem contribuído muito pouco para mudanças nas concepções que os educadores têm do mundo, do aluno, da educação, da sociedade, logo, os educadores não buscam transformar uma realidade em que não reconhecem a necessidade de ser transformada.

A partir dessas considerações, passaremos a analisar terceiro princípio da concepção de Base Comum Nacional que se refere ao **compromisso social e político do educador**.

As referências, quanto ao compromisso social e político do educador, estão implícitas no âmbito das disciplinas do curso, em especial as de Filosofia da Educação, Sociologia, Política e Gestão, dentre outras.

Como vimos no início deste capítulo, ao explicitar os princípios teórico-metodológicos em que se fundamenta o curso, observamos que aponta para a necessidade de se formar cidadãos possuidores de compromissos éticos, capazes de entender, acompanhar e intervir no processo histórico-social, engajando-se na luta pela melhoria da qualidade de vida da população através da ampliação das oportunidades de acesso, para todos, aos bens materiais, culturais e sociais que foram coletivamente construídos". (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.28).

Propõe-se para a formação docente no curso de Pedagogia da instituição, o desafio de formar um educador com comportamento ético-profissional, dotado de condições para conhecer e interferir no contexto sócio-educacional, valorizando os diferentes saberes, a diversidade de linguagem e padrões culturais, que busque se atualizar profissionalmente e atuar de modo coletivo, engajando-se na luta pela democratização e universalização do ensino.

A formação docente, nesse curso, com vistas a desenvolver o compromisso social e político do educador, propõe-se à reflexão sobre o papel social da escola, o desenvolvimento da criança e do adolescente na família e na escola, verificando o quanto a prática educativa leva em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e as necessidades do mundo e os princípios, prioridades e objetivos do processo educacional. (ibid., p. 35).

Diante do exposto, há que se considerar que a estrutura social marcada pela divisão das classes sociais coloca em confronto os interesses emancipatórios da classe trabalhadora e os interesses dominantes de preservação da estrutura de dominação atual, da concentração de renda, da exploração da classe trabalhadora, das desigualdades e das injustiças sociais.

Dessa forma, é importante que o curso promova uma ampla formação humana, o que vai além de desenvolver habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho diante das novas formas de exploração da classe trabalhadora e exige a formação de cidadãos aptos a participar e atuar conscientemente da vida, em sociedade.

Assim, quando consideramos que os educadores formados por este curso, em sua maioria, terão a escola pública de periferia, como campos de

atuação, podemos visualizar um futuro com grandes desafios, tanto do ponto de vista da formação para o trabalho pedagógico nestas realidades, quanto das condições materiais para que esse trabalho se realize com qualidade, qualidade da educação entendida aqui, com base no pensamento de Freire (1997), explicitados no primeiro capítulo deste estudo.

Com relação às possibilidades de se realizar uma formação político-pedagógica de qualidade, podemos perceber, tanto no processo de formação docente na instituição formadora, quanto na formação dos alunos da escola pública, em que trabalhamos, dois pólos opostos: um diretivismo exagerado a ponto de que não reste margem para que se desenvolva a autonomia intelectual dos alunos ou um espontaneísmo licencioso que isenta o educador de suas responsabilidades com a formação de seus educandos.

Nessa perspectiva, Freire (1997) ressalta que a natureza formadora da docência não poderia reduzir a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos. A natureza formadora da docência deve enfatizar a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos.

No entendimento do autor, esse respeito não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. (grifos do autor).

Para Freire (1997), os limites são necessários, pois sem eles as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, 1997, p. 39).

Podemos observar que essas questões são amplamente discutidas no âmbito da educação e da formação docente sem que mudanças significativas cheguem até a escola pública, que continua educando seus alunos para a obediência cega, para a subordinação, articuladas às novas exigências sociais voltadas para o individualismo, a competitividade, a responsabilização dos indivíduos pela própria formação, etc.

Assim sendo, é importante ressaltar que realizamos uma reflexão sobre as concepções político-pedagógicas, envolvendo o compromisso social e político do educador no primeiro capítulo desse estudo, fundamentada no pensamento de Paulo Freire (1979), e no segundo capítulo, com base na luta pela reformulação dos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, passaremos ao estudo de um outro princípio: **o trabalho coletivo interdisciplinar**. Vejamos:

Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar. (ANFOPE, 2004, p. 18).

**O trabalho coletivo interdisciplinar** é explicitado no projeto político pedagógico voltado para a pesquisa e os eventos acadêmicos que envolvem as atividades de extensão.

Diante do exposto, a instituição propõe-se a incentivar os professores e alunos do Curso de Pedagogia a realizarem pesquisas e participarem de eventos científicos, promovendo congressos e eventos para atender às necessidades de

formação profissional dos alunos e desenvolvendo atividades de extensão para a difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes às atividades docentes. Para cumprir com estes propósitos, tem como meta inicial desenvolver as seguintes atividades:

a) visitas orientadas: pelo menos uma a cada semestre, possibilitando contato com diferentes instituições de ensino, buscando-se identificar e apreender as experiências pedagógicas em desenvolvimento; b) Colóquios em Educação: uma vez a cada dois meses, um tema de interesse para os educadores da educação básica, será objeto de exposição por um professor convidado, aberto a participação da comunidade em geral; c) Mini-cursos: desenvolvidos no interior das disciplinas ou no espaço curricular de Prática da Pesquisa Pedagógica, de acordo com os interesses e expectativas dos alunos; d) Palestras: tanto no âmbito da instituição como em outros locais. Será organizado um banco de dados e colocado à disposição dos alunos um painel contendo as temáticas, locais e datas, palestrantes e demais informações necessárias para que os alunos interessados possam participar destes eventos; e) Projetos de iniciação científica: buscar-se-á mecanismos de financiamento para incentivar e sensibilizar os alunos na elaboração e execução de pesquisas que possibilitem a melhoria da prática pedagógica; f) Evento Edupec: A Semana de Educação da Unopec é um evento acadêmico que se busca oportunizar o espaço necessário para divulgação da produção dos alunos e professores, seus anais são registrados na Biblioteca Nacional, o que possibilita a quem venha apresentar trabalhos que o mesmo conste de sua produção curricular. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 66).

Nessa perspectiva, busca-se uma interação com profissionais de outras áreas que possam contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado com as questões sociais, econômicas, políticas, sociais. Assim, o engenheiro químico é convidado para trabalhar com as alunas a questão do uso racional da água, as questões ambientais envolvendo a reciclagem, etc. O mesmo ocorre com outros profissionais e outros temas como : trânsito, drogas, sexualidade, principalmente os chamados temas transversais, dentre outros conteúdos desenvolvidos pelos próprios professores do curso.



O **trabalho coletivo interdisciplinar** nesse curso, pelo que nos foi possível constatar está intimamente relacionado com os cursos de extensão e atualização do que com a pesquisa e a produção de conhecimentos.

A pesquisa é mencionada como princípio educativo e não apenas científico, como princípio norteador da estrutura curricular do curso, no sentido de que seus resultados possibilitariam a atualização dos futuros educadores quanto às questões políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, dentre outras, que envolvem o ato educativo.

Podemos observar que nos princípios e orientações gerais do Trabalho de Conclusão do Curso, coloca-se a necessidade de pesquisa aos alunos no cumprimento deste trabalho, onde os alunos são solicitados a pesquisar um tema do seu interesse articulado ao campo educacional.

No entanto, temos dúvida quanto à realização destas pesquisas, uma vez que não nos foi possível identificar as seguintes questões: Quais as pesquisas que são desenvolvidas pelos alunos e professores na instituição? Como os grupos de pesquisa se organizam? Quais as pesquisas em andamento e as já concluídas? Como a pesquisa e a iniciação científica estão articuladas ao processo de formação docente?

Como não encontramos respostas no projeto político pedagógico do curso para essas questões passaremos à análise da **concepção de formação continuada**.

A **concepção de formação continuada** para a ANFOPE (2004) é incorporada em “contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a

formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno-professor retorne à Universidade, via cursos de extensão-especialização a partir do contato com o mundo do trabalho”. (ANFOPE, 2004, p. 18).

No projeto político pedagógico do curso de Pedagogia em estudo, ainda que, sendo um processo de formação em nível de graduação, esta preocupação com a formação continuada é bastante presente.

O projeto político expressa que o objetivo do curso é formar o educador, profissional com amplo, sólido e abrangente domínio das ciências da educação, apto a intervir no processo educacional e a prosseguir estudos, em nível de pós-graduação.

Para cumprir com esse objetivo, propõe-se a promover trabalhos em laboratório e oficinas pedagógicas, propiciando recursos que objetivam formar o professor capaz de agir como facilitador no processo da busca de conhecimentos do aluno, organizando e coordenando as situações de aprendizagem, adaptando suas intervenções às características individuais dos alunos para desenvolver suas capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Destaca-se, como de fundamental importância, a compreensão e o desenvolvimento de habilidades, conforme as sugestões apontadas nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais atividades podem ser realizadas através de várias ações (oficinas), isoladamente ou englobando um conjunto de disciplinas previstas na grade curricular, de tal maneira que o aluno (professor, na maioria dos casos) possa compreender e utilizar os referenciais curriculares do Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 37-38).

Espera-se promover uma formação ampliada, em que os futuros educadores possam propiciar aos seus alunos novos conhecimentos, mantendo-os curiosos e abertos ao que é diferente, colaborando para o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações com os elementos da natureza, da cultura, da paisagem, da vida, das pessoas, do clima, da intervenção humana, etc.

A área denominada, no projeto político pedagógico, como conhecimento de mundo visa promover uma abordagem dos conteúdos de maneira integrada e não por estudos específicos de História, Geografia e Ciências.

Trata-se de inserir conteúdos diversificados no cotidiano da sala de aula, através de estudos interdisciplinares que mantenham as características dos objetos a serem estudados, e que possibilitem aos alunos a formação de um repertório de conhecimentos que os estimule a pensar na pluralidade dos acontecimentos e nas suas relações com a transformação e a configuração do espaço. (ibid., p. 38-39).

Como podemos observar, no projeto político pedagógico, o trabalho coletivo interdisciplinar e a formação continuada estão intimamente relacionados com os cursos de extensão, palestras, mini-cursos, colóquios, visitas orientadas, oficinas e demais atividades que são consideradas de extensão universitária e com as atividades interdisciplinares realizadas no âmbito das disciplinas do curso.

A partir do exposto, passaremos a análise da concepção de **gestão democrática**. Segundo a ANFOPE (2004):

Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares". (ANFOPE, 2004, p. 18).

No curso de Pedagogia, desta instituição em estudo, encontramos referência à **gestão democrática** da escola na disciplina Política e Gestão Educacional. Nesta disciplina propõe-se analisar as relações entre Estado, Sociedade e Educação com ênfase nas políticas públicas e educacionais.

Essa disciplina tem por objetivo realizar um estudo analítico e crítico dos aspectos legais do sistema escolar, envolvendo os programas e projetos educacionais e a gestão democrática da escola.

Encontramos referência à gestão democrática da escola, na articulação das disciplinas propostas no quinto e sexto semestres do curso, principalmente com a introdução do estágio supervisionado no acompanhamento dos aspectos envolvidos na gestão da educação e a prática pedagógica na gestão educacional, a carreira docente e os estatutos dos magistérios.

No que se refere à participação dos alunos na gestão democrática da instituição formadora, podemos verificar que se encontra intimamente relacionada com a **avaliação institucional**.

Nesse sentido, é importante ressaltar que para a ANFOPE (2004, p. 19) a **avaliação permanente dos cursos de formação** dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como

responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (*apud* ANFOPE, 1998).

Nessa perspectiva, buscamos identificar como a avaliação está posta no projeto político pedagógico do curso da instituição em estudo. Vejamos:

A realização da avaliação institucional, abrangendo diferentes dimensões da proposta pedagógica, das atividades acadêmicas e das condições gerais de funcionamento da instituição promotora do curso, constitui instrumento de acompanhamento e melhoria da qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para planejamento da gestão e comprometimento dos atores envolvidos nas diversas atividades. É também, uma forma de assegurar prestação de contas à sociedade quanto às responsabilidades no preparo de profissionais para atuar na educação. Isso exige a capacidade para o exercício da crítica, com base nos indicadores quantitativos e qualitativos, tendo como referência o Projeto pedagógico do curso e, pressupõe a participação coletiva da comunidade acadêmica. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 54).

Como podemos observar, esses pressupostos estão colocados numa perspectiva ampla, de avaliação em relação à instituição formadora, intimamente relacionada à participação coletiva de todos os sujeitos do processo na elaboração da proposta curricular dos cursos.

Para a avaliação acadêmica, aponta-se que a avaliação deve ser vista como um processo constante de repensar a prática pedagógica. Nesse sentido, considera-se que é necessária a existência de diferentes abordagens no desenvolvimento dos conteúdos, o que implica em diferentes processos de aferição da aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 54).

Diante do exposto, há que se ressaltar que no projeto político pedagógico do curso propõe-se a avaliação acadêmica como uma ação

eminentemente social, porque não é uma atividade de um sujeito isolado e nem uma mera atividade técnica, mas produto social e histórico, onde avaliadores e avaliados se situam em um contexto mais amplo, que não pode ser pensado isoladamente e de forma distinta, ou seja, não pode existir uma separação rígida entre avaliador e avaliado, uma vez que ambos são integrantes do processo avaliativo. (ibid., p. 54).

Dessa forma, observamos que os princípios orientadores da concepção de Base Comum Nacional foram contemplados no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da instituição formadora, no entanto, temos dúvida quanto à realização plena desses princípios, uma vez que o curso promove a formação do educador e do gestor escolar em três anos, o que significa para nós, que ocorre nesse curso, uma formação aligeirada e sem o aprofundamento necessário previsto na concepção de Base Comum Nacional.

Nesse sentido, há que se ressaltar que o projeto político pedagógico do curso é um documento que expressa as propostas para a formação do educador no curso de Pedagogia, portanto a análise documental possibilita analisar as propostas para esta formação e não o que efetivamente ocorre no contexto da sala de aula universitária e no âmbito da escola pública.

Assim sendo, buscamos analisar a formação docente no curso de Pedagogia no atual contexto histórico e esperamos com este estudo, ter contribuído para a compreensão da educação como prática social histórica que pode promover, dentro das possibilidades e dos limites explicitados ao longo desse estudo, para a construção de uma sociedade democrática e mais humana.

## **Considerações finais:**

O estudo realizado teve como finalidade principal analisar como a formação superior em Pedagogia tem formado o (a) educador (a) face às mudanças educacionais advindas das recentes transformações econômicas, políticas e sociais e como tem contribuído para o desenvolvimento do compromisso social do educador diante deste contexto.

Com o intuito de compreender melhor as exigências que estão postas para a formação docente no atual momento histórico, recuperamos o contexto em que se originou o curso de Pedagogia, evidenciando a estreita relação que esta formação estabelece com o sistema econômico e político, aspectos fundamentais para se compreender a concepção de educação e de formação docente que tem orientado as políticas e reformas educacionais.

Esse resgate histórico evidenciou os problemas que têm acompanhado o processo de formação docente no contexto do desenvolvimento econômico e social do país até os dias atuais, tais como: descaso do poder público com a educação pública, a feminilização do magistério, a massificação do ensino público, a precarização do ensino e das condições de trabalho, a ausência de políticas públicas comprometidas com a inclusão social das camadas populares, falta de investimento em educação, dentre outros fatores, que envolvem especificamente a regulamentação do curso de Pedagogia, as instituições formadoras, a identidade do curso, as políticas públicas para a educação, dentre outros.

No âmbito da formação docente, constatamos com base nas diversas pesquisas em estudo, que estamos presenciando o retorno do tecnicismo na educação, agora sob novas bases, o neotecnicismo como salienta Freitas (1992), expresso, principalmente, na concepção pragmatista de educação que tem orientado as reformas educacionais e as políticas para a formação docente.

Esse cenário é evidenciado nos documentos oficiais que colocam os Institutos Superiores de Educação como *locus* privilegiado para a formação, com a retirada da formação de professores do âmbito das universidades, com o rebaixamento das exigências no campo teórico e epistemológico, dentre outros fatores que vêm reforçando e confirmando, a formação aligeirada no conteúdo e no tempo de formação. (FREITAS, 2002, 2003).

O curso está fundamentado numa perspectiva crítica de educação e de formação, apresenta concepções teórico-metodológicas fundamentadas em autores como Manacorda, Bourdieu e Passeron, Giroux, Frigotto, Arroyo, Freire, Freitas, dentre outros autores que concebem a educação numa perspectiva crítica.

No entanto, é um curso estruturado sob bases pragmatistas, ou seja, está fundamentado em diretrizes e regulamentações que visam o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho para atender as novas exigências do sistema produtivo em acordo com os preceitos neoliberais, o que numa perspectiva crítica, aponta para a necessidade de repensar a si mesmo, para a coerência entre os objetivos propostos para o curso e a formação que efetivamente se concretiza.



Observamos que o compromisso social do educador está relacionado às diferentes configurações que a educação assume face ao contexto histórico, ou seja, aos diferentes papéis que o educador assume face às exigências que são postas à educação. Esses aspectos apontam para a urgência de se repensar o papel que o educador vem desempenhando no atual contexto histórico: o papel de tarefeiro, de um professor executor de tarefas práticas.

A partir dessa reflexão, consideramos que o curso de Pedagogia tem contribuído muito pouco para mudanças nas concepções que os educadores têm do mundo, do aluno, da educação, da sociedade, logo, os educadores não buscam transformar uma realidade em que não reconhecem a necessidade de ser transformada.

As reflexões sobre o compromisso social do educador no atual contexto histórico, em que se coloca à exigência da formação de um novo tipo de trabalhador (crítico, criativo, reflexivo) exigem a formação de um educador consciente dos limites e possibilidades da educação no contexto das relações políticas, econômicas, sociais, culturais de modo a promover uma educação que não visa apenas à adaptação do homem às exigências postas pelo sistema econômico, produtivo e político, mas visa também, o enfrentamento das injustiças sociais e das desigualdades a que as classes populares estão submetidas.

Entendemos que o educador sozinho não poderá resolver as injustiças e as desigualdades, mas pode atuar no sentido de não contribuir com o seu trabalho para que estas desigualdades e injustiças sejam consolidadas e perpetuadas.

Dessa forma, buscamos nesse estudo, refletir sobre as mudanças e os desafios que estão postos para a educação, nestes novos tempos, e dentro dos limites e possibilidades de atuação docente, reafirmar o compromisso com a promoção de uma educação menos injusta e mais solidária.

Concluimos que não basta fundamentar as propostas curriculares numa perspectiva crítica de educação é fundamental proporcionar as condições necessárias para desenvolver uma ampla e sólida formação humana, possibilitando ao futuro educador desenvolver seu compromisso com a promoção de uma sociedade mais humana e democrática.

A formação do educador comprometido com o social exige que os princípios orientadores da concepção de Base Comum Nacional sejam realizados efetivamente no processo de formação, o que vai além de explicitar esses princípios no projeto político pedagógico do curso, é necessário que se desenvolva a prática da pesquisa, a formação continuada e as condições de trabalho necessárias para a promoção de uma formação docente de qualidade.

Reconhecemos que o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia em estudo oferece informações sobre essas questões, mas são informações limitadas no sentido de não especificar como as ações propostas são realizadas. Torna-se necessário, para a continuidade deste trabalho, um estudo das ações propostas no projeto político pedagógico, viabilizadas na prática, para um melhor aprofundamento de como se promove efetivamente o processo de formação nesse curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Políticas Públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília : Distrito Federal, p. 1-40, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p.27.833-27.841.

\_\_\_\_\_ Resolução CNE nº. 1 de 15/05/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília. CNE, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 20, no. 68, p. 80-108, 1999.

CHAUÍ, Marilena. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. (org). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Educação e mudança*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Política e educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 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. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

\_\_\_\_\_, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, no. 80, p.136-167, 2002.

\_\_\_\_\_, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, no. 85, p.1095-1124, 2003.36-167, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.19, no. 63, p.105-125, 1998.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 20, no. 68, p.163-183, 1999.

\_\_\_\_\_, 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. *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/Textos/Acacia.htm>. Acesso em: 28 de dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.20, no.68, p.278-298, 1999.

\_\_\_\_\_, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, no.89, p.1159-1180, 2004.

MACHADO, Vera Lúcia de C. *O projeto político da Faculdade de Educação da PUCCAMP: seus pressupostos filosóficos e metodológicos*. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1993.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. *Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar: pesquisa e crítica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. São Paulo em perspectiva. São Paulo: v. 14, nº. 1, 2000, disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 26 de outubro de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NUDLER, Telma. La educacion y los mecanismos ocultos de la alienacion. In. Crisis em la Didactica. *Revista de Ciências de la Educacion*. Rosário [Argentina]: Editora Axis, 1975.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PIMENTA, S. G. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau. *Série Idéias. Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, n. 3, São Paulo: FDE, 1988.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, no. 80, p.401-422, 2002.

REGO, Teresa C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, p. 79-93, 1995.

SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada: o século do Imperialismo*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

SCALCON, S. O viés das políticas de (trans) formação docente do século XXI. In: ALMEIDA, M. *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Editora Alínea, 2005.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SHIROMA, E; CAMPOS, R. F. qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; Silva, T. T (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.1, p. 5-15, 1996.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXO A



## EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIAS<sup>9</sup>

### FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

#### Ementa

Fundamentos filosóficos da prática educacional: explicação e análise crítica. Relação teoria e prática educativa. Perspectivas filosóficas da abordagem da educação. Aprofundamento e sistematizando os constitutivos antropológicos que possibilitam o agir moral e a sua fundamentação. Reflete criticamente sobre as teorias éticas formuladas na história ocidental e as propostas contemporâneas, acentuando a opção fundamental da pessoa, sua dignidade, à luz do paradigma da alteridade. Leitura crítica da problemática educacional em seus aspectos políticos e pedagógicos didáticos à luz dos autores clássicos e contemporâneos. Ética profissional do educador. Direitos Humanos, em especial da criança e do adolescente.

#### Bibliografia Básica

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.  
COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer. São Paulo: Saraiva, 1993.  
ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Temas de Filosofia 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998

#### Bibliografia Complementar

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena. Filosofando: introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.  
CORBISIER, roland. Introdução à Filosofia RJ: Civilização Brasileira, 1983  
CORDI, Cassiano et al . Para filosofar. São Paulo: Editora Scipione, 1995.  
GALLO, Silvio. Ética e Cidadania: caminhos da filosofia. SP: Papyrus, 1997  
GIRARDI, Leopoldo Justino. Filosofia Aprendendo a Pensar. 17ª ed. Rio Grande do Sul: Sagra, 2001  
LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. SP: CORTEZ, 1994  
OLIVEIRA, Nelci Silvério d. Filosofia Geral Goiás: Cultura e Qualidade, 2000  
SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. 4ª ed. SP: Cortez

### SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

#### Ementa

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Análise sociológica da escola. Educação e desenvolvimento. O processo social da educação no Brasil contemporâneo. Temas atuais.

#### Bibliografia Básica

COSTA, Maria Cristina Castilho, Sociologia- Introdução À Ciência Da Sociedade. Sp: Moderna, 1987.  
DURKHEIM, Émile. Sociologia, Educação E Moral In Rés, 1984.  
MEKSENAS, Paulo. Sociologia. Sp: Cortez, 1994.

#### Bibliografia Complementar

Aron, Raymond. Etapas Do Pensamento Sociológico. 5ª ed. SP: Martins Fontes, 1999.  
BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de janeiro, ed. Francisco Alves, 1975.  
MANACORDA, Mário. O princípio educativo em Gramsci. Artes Médicas: Porto Alegre, 1990.  
VIEIRA, Evaldo. Sociologia da Educação: reproduzir e transformar. São Paulo: Cortez, 1999.

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

#### Ementa

Introdução geral à História da Educação. A compreensão da educação do homem antigo em sua evolução histórica. Educação medieval. A compreensão da educação nos tempos modernos. O humanismo pedagógico. Tendências atuais de educação.

#### Bibliografia Básica

LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Nacional, 2000

---

<sup>9</sup> Ementário e bibliografia conforme consta no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, p. 96.

MANACORDA, M. Aleghiero. História da Educação. São Paulo, Cortez, 1999  
PONCE, Aníbal. Educação e lutas de classes. São Paulo: Cortez, 2000.

### **Bibliografia Complementar**

FRANCISCO FILHO, Geraldo. História Geral da Educação. Campinas SP : Átomo e alínea, 2003;  
FRANCISCO FILHO, G. A Educação Brasileira no Contexto Histórico. Campinas SP: Alínea, 2001;  
ROSA, M G. História da Educação através dos textos. São Paulo: Cultrix, 1993;  
GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação. São Paulo: Cortez, 2000  
GUSDORF, G. Professores para quê ? São Paulo: Martins Fontes, 1998  
GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Cortez, 1998.

### **LÍNGUA PORTUGUESA** **EMENTA**

A construção do sentido de reprodução, da conversação e de negociação; a estrutura de como o pensamento se organiza para produzir um texto; funções da linguagem. Leitura e interpretação de textos no sentido da integração de atividades de pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura. Línguas especiais e tecnicismo como as características da linguagem científica e técnica; terminologia científica. Em níveis de fala e redação, como questionar o conteúdo: crítica, aceitação e verdade absoluta. A semântica (polissemia e ambigüidade); a sintaxe (clareza e fluência do texto; como ordenar as idéias; precisão e concisão); significação e contexto; técnicas de comunicação escrita; técnicas de redação.

### **Bibliografia Básica**

BLIKSTEIN, Izidoro. Técnicas de comunicação escrita. São Paulo: Ática, 1985. [Série Princípios].  
KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência Textual. São Paulo. Editora Contexto. 1996.  
MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O texto na Alfabetização - Coesão e Coerência. Campinas. Edição da Autora. 1997.  
PLATÃO e FIORIN. Para entender o texto. São Paulo, Ática, 1999.

### **Bibliografia Complementar**

CÂMARA, Joaquim Matoso Jr. Manual De Expressão Oral E Escrita. 7ª ed. RJ: Vozes, 1986.  
CAMPEDELLI, Samira Yousseff e SOUZA, Jéses Barbosa. Produção de textos e usos da linguagem. São Paulo. Saraiva, 1998.  
LOPES, E. Fundamentos da lingüística contemporânea. São Paulo: Cultrix, 1985.  
PASCHOALIN, Maria Aparecida. Gramática: teoria e exercício. São Paulo: FTD, 1996.  
MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da Conversação. Série Princípios. São Paulo. Editora Ática. 1986.

### **DIDÁTICA I**

#### **Ementa**

A didática: situação atual e prospectiva. Os valores e a ética na formação do educador. Elementos básicos do ensino: objetivos conteúdos, metodologias, avaliação e planejamento num enfoque crítico-reflexivo. O processo da comunicação. A comunicação didática na visão de teóricos da aprendizagem. A didática aplicada a educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. Estudo das teorias de Piaget, Pestalozzi, Montessori e outros teóricos das Ciências da Educação. Evolução do processo pedagógico. A didática hoje: temas da atualidade.

### **Bibliografia Básica**

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.  
LIBÂNIO, J.C. Didática. S.P/Cortez Edit., 1994  
VEIGA, Ilma P. A. Repensando a Didática. Campinas-S.P/ Papirus, 1996

### **Bibliografia Complementar**

CANDAUI, V.M. Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1999.  
\_\_\_\_\_. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis/Vozes, 1999.  
PIEMENTA, S.G. Pedagogia, Ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1998.  
NERICI, I. G. Didática geral dinâmica. São Paulo: Atlas, 1992.

## **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**

### **Ementa**

História das principais idéias em Psicologia: origens, pressupostos e conceitos básicos. Introdução ao estudo da Psicologia Evolutiva e a Educação. Princípios gerais do desenvolvimento e perspectivas educacionais. Primórdios do desenvolvimento e a família. Desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento emocional e a educação. A personalidade em desenvolvimento e atitudes educacionais. Introdução ao estudo da adolescência. Aspectos cognitivos, afetivos-sexuais e sócios-culturais do adolescente e a educação. Contribuição de diferentes autores à compreensão da adolescência.

### **Bibliografia Básica**

ATKINSON, Rita L. et al. Introdução à psicologia. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1995.  
BEE, Helen. Criança Em Desenvolvimento. 7ª ed. RS: Artmedes, 1996  
Davidoff, Linda L. Introdução A Psicologia, SP: Mcgraw Hill, 1983

### **Bibliografia Complementar**

BRAGHIROLI, E. M. Psicologia geral. Petrópolis: Ed. Vozes, 1990.  
BRANDÃO, Dênis M. S. Visão Holística em Psicologia E  
EDWARDS, D. C. Manual de psicologia geral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1992. Flavell, Henneman, Richard H. Que É Psicologia, 3ª ed. RJ: José Olympio, 1974  
John Hurley. Psicologia Do Desenvolvimento De Jean Piaget. SP: Pioneira: 1975  
Justo, Henrique, Carl Rogers: Teoria Da Personalidade - Aprendizagem Centrada No Aluno 2ª ed RS: Santo Antonio, 1975  
Monteiro, Elisabete Aparecida. Transferência E A Ação Educativa. SP: 2000.  
Mussem, Paul H. Desenvolvimento Psicológico. 6ª ed. RJ: Zahar, 1972  
Teles, Antônio Xavier. Psicologia Moderna. 35ª ed. SP: Ática, 1999  
Vygotsky, Lev Semyonovich. Formação Social Da Mente. 5ª ed. SP: Martins Fontes, 1994  
Vygotsky, Lev Semyonovich. Pensamento E Linguagem. SP: Martins Fontes. 1993

## **METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA I**

### **Ementa**

Senso comum e Conhecimento científico. Conceitos básicos em Metodologia. Métodos: Idealista, Empirista, Dialético, indutivo e Dedutivo. Procedimentos de Pesquisa. Trabalho científico.

### **Bibliografia Básica**

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.  
SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002

### **Bibliografia Complementar**

Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação NBR – 14724 Ago 2002  
Apresentação de citações em documentos - NBR 10520. Rio de Janeiro: ABNT, Ago 2002.  
Apresentação de relatórios técnico-científicos - NBR 10719. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.  
Numeração progressiva das seções de um documento - NBR 6024. Rio de Janeiro: ABNT, 1989.  
Preparação de índice de publicações - NBR 6034. Rio de Janeiro: ABNT, 1989.  
Referências bibliográficas - NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT, Ago 2002.  
Sumário - NBR 6027. Rio de Janeiro: ABNT, 1989

## **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I**

### **Ementa**

Conhecer as diferentes áreas nas quais a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental estão alicerçadas.

Que os professores ao final do curso estejam capacitados para identificar, refletir e discutir a contribuição de diferentes modelos teóricos no desenvolvimento infantil, em relação a aspectos sociais, históricos, psicológicos e antropológicos.

### **Bibliografia Básica**

OLIVEIRA, ZILMA M. RAMOS DE. EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITOS OLHARES. 3ª ed. SP: Cortez, 1996 (7)  
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### **Bibliografia Complementar**

Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.

SOUZA, Paulo N. P. Como entender e aplicar a Nova LDB. In: SOUZA, Paulo N. P. Como entender e aplicar a Nova LDB. 1 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

DAVIS, Cláudia. Psicologia na Educação. In : DAVIS, Cláudia. *Psicologia na educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANA, Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. In: FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

### **TECNOLOGIA E INFORMÁTICA EDUCATIVA**

#### **Ementa**

Natureza das inovações em educação. O uso das modernas tecnologias de informação e comunicação em educação. A tecnologia e a aprendizagem a distância. A seleção e o uso de meios instrucionais. A produção de audiovisuais com finalidade educacional. A aplicação correta dos meios audiovisuais na sala de aula. O papel dos meios multisensoriais no ensino-aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica**

ALMEIDA, M<sup>a</sup> Elizabeth de. Proinfo: Informática e formação de professores. / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. (volumes 1 e 2)

LITWIN, Edith (org). Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PACHECO, Elza D. Televisão, criança, imaginário e educação. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Ramon de. Informática educativa. 3<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

#### **Bibliografia Complementar**

CHESREAU, J. Modernidade, mundo. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERRERA, A. As novas tecnologias e o processo de transformação mundial. In: Revista de Educação e Informativa. São Paulo: FDE, 1993.

KUPSTAS, Márcia. Educação em Debate. São Paulo: Moderna, 1997.

LÉVY, P. As tecnologias de inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LITWIN, Ed. (org.) Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, M<sup>a</sup> Cândida. Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

NISKIER, A. A tecnologia educacional: uma revisão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEGROPONTE, Nicholas. A vida digital. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Tecnologia educacional: teorias de instrução. Petrópolis: Vozes, 1990.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SAMPAIO, Marisa N.; Leite, Lígia S. Alfabetização tecnológica do professor. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2001.

### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II**

#### **Ementa**

Fundamentos filosóficos da prática educacional: explicação e análise crítica. Relação teoria e prática educativa. Perspectivas filosóficas da abordagem da educação. Aprofundamento e sistematizando os constitutivos antropológicos que possibilitam o agir moral e a sua fundamentação. Reflete criticamente sobre as teorias éticas formuladas na história ocidental e as propostas contemporâneas, acentuando a opção fundamental da pessoa, sua dignidade, à luz do paradigma da alteridade. Leitura crítica da problemática educacional em seus aspectos políticos e pedagógicos didáticos à luz dos autores clássicos e contemporâneos. Ética profissional do educador. Direitos Humanos, em especial da criança e do adolescente.

#### **Bibliografia básica**

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.  
COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer. São Paulo: Saraiva, 1993.  
ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Temas de Filosofia 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998

#### **Bibliografia complementar**

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena. Filosofando: introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.  
CORBISIER, roland. Introdução à Filosofia RJ: Civilização Brasileira, 1983  
CORDI, Cassiano et al . Para filosofar. São Paulo: Editora Scipione, 1995.  
GALLO, Silvio. Ética e Cidadania: caminhos da filosofia. SP: Papirus, 1997  
GIRARDI, Leopoldo Justino. Filosofia Aprendendo a Pensar. 17ª ed. Rio Grande do Sul: Sagra, 2001  
LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. SP:CORTEZ,1994  
OLIVEIRA, Nelci Silvério d. Filosofia Geral Goiás: Cultura e Qualidade, 2000  
SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. 4ª ed. SP: Cortez

### **ANTROPOLOGIA**

#### **Ementa**

Introdução à Antropologia. As culturas e a compreensão dos diversos modos de pensar, agir e sentir. Contatos e/ou confrontos com as diferenças culturais. Educação, escola e diversidade sócio-cultural. Multiculturalismo e interculturalidade na educação.

#### **Bibliografia Básica**

DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.  
GUSSI, Alcides Fernando. A Antropologia e a formação de professores. In. Revista Educação e cidadania, vol 1, no. 02. 2001. Campinas: Editora Átomo/Alínea.  
SILVA, Aracy L & GRUPIONI, Luís Donizeti (orgs.). A temática indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1o. e 2o. Graus. Brasília (DF): MEC/MARI/UNESCO, 1995.

#### **Bibliografia Complementar**

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. Educação como cultural. 2ª ed.,Brasiliense, 1986.  
LAPLANTINE. François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1989.  
LARAIA, Roque Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.  
MARCONI, MARINA DE ANDRADE. Antropologia: uma introdução, 3ª ed. SP: ATLAS, 1992

### **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

#### **Ementa**

Estudo e discussão de conteúdos relativos a Psicologia da Educação no contexto da aprendizagem abrangendo temas que subsidiem a prática docente e que possibilitem a instrumentalização teórica no que diz respeito a definições de aprendizagem, teorias da aprendizagem, motivação e dificuldades para aprender e avaliação da aprendizagem. As diferentes abordagens epistemológicas e modelos pedagógicos que influenciam a aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica**

BEE, Helen. Criança Em Desenvolvimento.7ª ed. RS: Artmedes, 1996  
BOCK, A M. et al . Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. Saraiva, 1999.  
WOOLFOLK, A. Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

#### **Bibliografia Complementar**

BONO, Edward de. Criatividade Levada à Sério - Como Gerar Idéias Pró. SP: PIONEIRA ,1994  
FLAVEL, J. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo, Pioneira, 1975  
GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional, 53ª ed. RJ: OBJETIVA, 1995  
GEBER, BERYL A. Psicologia do Conhecimento em Piaget. RJ: ZAHAR, 1979  
MIRANDA, Roberto Lira. Além Da Inteligencia Emocional. RJ: CAMPUS, 1997  
MOREIRA, M. et al . Aprendizagem: perspectivas teóricas. Editora da Universidade, 1987.  
PIAGET, J. O julgamento moral na criança. Trad. Elzon, L., SP:Summus Editorial, 1932/1994.

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II**

#### **Ementa**

Introdução geral à História da Educação. A compreensão da educação do homem antigo em sua evolução histórica. Educação medieval. A compreensão da educação nos tempos modernos. O humanismo pedagógico. Tendências atuais de educação.

### **Bibliografia Básica**

LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Nacional, 2000  
MANACORDA, M. Aleghiero. História da Educação. São Paulo, Cortez, 1999  
PONCE, Aníbal. Educação e lutas de classes. São Paulo: Cortez, 2000.

### **Bibliografia Complementar**

FRANCISCO FILHO, Geraldo. História Geral da Educação. Campinas SP : Átomo e alínea, 2003;  
FRANCISCO FILHO, G. A Educação Brasileira no Contexto Histórico. Campinas SP: Alínea, 2001;  
ROSA, M G. História da Educação através dos textos. São Paulo: Cultrix, 1993;  
GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação. São Paulo: Cortez, 2000  
GUSDORF, G. Professores para quê ? São Paulo: Martins Fontes, 1998  
GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Cortez, 1998.

## **DIDÁTICA II**

### **Ementa**

A didática: situação atual e prospectiva. Os valores e a ética na formação do educador. Elementos básicos do ensino: objetivos conteúdos, metodologias, avaliação e planejamento num enfoque crítico-reflexivo. O processo da comunicação. A comunicação didática na visão de teóricos da aprendizagem. A didática aplicada a educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. Estudo das teorias de Piaget, Pestalozzi, Montessori e outros teóricos das Ciências da Educação. Evolução do processo pedagógico. A didática hoje: temas da atualidade.

### **Bibliografia Básica**

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.  
LIBÂNEO, J.C. Didática. S.P/Cortez Edit., 1994  
VEIGA, Ilma P. A. Repensando a Didática. Campinas-S.P/ Papirus, 1996

### **Bibliografia Complementar**

CANDAU, V.M. Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1999.  
\_\_\_\_\_ Rumo a uma nova Didática. Petrópolis/Vozes, 1999.  
PIEMENTA, S.G. Pedagogia, Ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1998.  
NERICI, I. G. Didática geral dinâmica. São Paulo: Atlas, 1992.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA II**

### **Ementa**

Senso comum e Conhecimento científico. Conceitos básicos em Metodologia. Métodos: Idealista, Empirista, Dialético, indutivo e Dedutivo. Procedimentos de Pesquisa. Trabalho científico.

### **Bibliografia Básica**

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.  
SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002

### **Bibliografia Complementar**

Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação NBR – 14724 Ago 2002  
Apresentação de citações em documentos - NBR 10520. Rio de Janeiro: ABNT, Ago 2002.  
Apresentação de relatórios técnico-científicos - NBR 10719. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.  
Numeração progressiva das seções de um documento - NBR 6024. Rio de Janeiro: ABNT, 1989.  
Preparação de índice de publicações - NBR 6034. Rio de Janeiro: ABNT, 1989.  
Referências bibliográficas - NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT, Ago 2002.  
Sumário - NBR 6027. Rio de Janeiro: ABNT, 1989

## **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II**

### **Ementa**

Conhecer as diferentes áreas nas quais a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental estão alicerçadas.

Que os professores ao final do curso estejam capacitados para identificar, refletir e discutir a contribuição de diferentes modelos teóricos no desenvolvimento infantil, em relação a aspectos sociais, históricos, psicológicos e antropológicos.

### **Bibliografia Básica**

OLIVEIRA, ZILMA M. RAMOS DE. EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITOS OLHARES. 3ª ed. SP: Cortez, 1996 (7)

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### **Bibliografia Complementar**

Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.

SOUZA. Paulo N. P. Como entender e aplicar a Nova LDB. In: SOUZA, Paulo N. P. Como entender e aplicar a Nova LDB. 1 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

DAVIS. Cláudia. Psicologia na Educação. In : DAVIS, Cláudia. *Psicologia na educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANA. Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. In: FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

### **FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO I**

#### **Ementa**

Função social da escrita e da leitura; conceitos relacionados: alfabetização, analfabetismo real e analfabetismo funcional, letramento. Processos de alfabetização, a história da construção da escrita. Processos de alfabetização escolar: fundamentos epistemológicos, métodos de alfabetização, características, limites e possibilidades, condições de aprendizagem. A psicogênese da língua escrita: as pesquisas sobre os processos cognitivos da escrita e da leitura, as hipóteses da criança sobre a leitura e a escrita, o professor como mediador na construção da escrita e da leitura; a articulação entre o sistema fonológico e o sistema gráfico da língua, a ortografia e os valores funcionais das letras; o erro na alfabetização; os diferentes portadores de texto no desenvolvimento da escrita e da leitura.

#### **Bibliografia Básica**

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (6)

FONTANA, R. e CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual. 1997.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

#### **Bibliografia Complementar**

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1996 (1).

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (2).

CÓCCO, MARIA FERNANDES. DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO. SP: FTD, 1996 (1)

CAGLIARI, L.C. e MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras. Campinas: Mercado de Letras,

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

#### **Ementa**

Organização e planejamento da atividade docente: planejamento, implementação e avaliação. Tendências do processo de organização do ensino: a orientação teórica orientadora da definição do plano de trabalho educacional; objetivos/habilidades e competências, estruturação dos conteúdos; seleção de procedimentos e recursos educacionais, processos avaliativos.

#### **Bibliografia Básica**

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GARCIA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Raphael, Hélia Sônia e Carrara, Kester, Avaliação sob exame, Campinas: Autores Associados, 2003

Vinyagem Chinapah, Rendimento da Aprendizagem: construção de competências, Campinas: Autores Associados, 2003.

### **FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO II**

#### **Ementa**

Função social da escrita e da leitura; conceitos relacionados: alfabetização, analfabetismo real e analfabetismo funcional, letramento. Processos de alfabetização, a história da construção da escrita. Processos de alfabetização escolar: fundamentos epistemológicos, métodos de alfabetização, características, limites e possibilidades, condições de aprendizagem. A psicogênese

da língua escrita: as pesquisas sobre os processos cognitivos da escrita e da leitura, as hipóteses da criança sobre a leitura e a escrita, o professor como mediador na construção da escrita e da leitura; a articulação entre o sistema fonológico e o sistema gráfico da língua, a ortografia e os valores funcionais das letras; o erro na alfabetização; os diferentes portadores de texto no desenvolvimento da escrita e da leitura.

#### **Bibliografia Básica**

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (6)  
FONTANA, R. e CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.  
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

#### **Bibliografia Complementar**

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1996 (1).  
VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (2).  
CÓCCO, MARIA FERNANDES. DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO. SP: FTD, 1996 (1)  
CAGLIARI, L.C. e MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras. Campinas: Mercado de Letras,

### **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

#### **Ementa**

A organização escolar na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Significados e pressupostos do projeto político pedagógico. A gestão e autonomia da escola face ao projeto pedagógico.

#### **Bibliografia Básica**

VEIGA, I.P.A. RESENDE, L.M.G.(Orgs.) Escola: espaço do projeto pedagógico. 4a. ed. Campinas/ SP: Papyrus, 2001.  
VEIGA, I. P. A. FONSECA, M. (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.

GUSDORF, GEORGES. PROFESSORES PARA QUÊ ? 2ª ed. SP: MARTINS FONTES, 1995 (7)

#### **Bibliografia Complementar**

VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 10 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995 (1).  
ROMEU, SÔNIA APARECIDA. ESCOLA OBJETIVOS ORGANIZAÇÕES E OBJETIVOS EDUCACIONAIS. SP: E.P.U. 1987 (1)  
SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 6a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.  
HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**

#### **Ementa**

A língua portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise dos problemas de ensino e aprendizagem. As idéias e práticas correntes da escrita e da linguagem escrita na educação infantil e fundamental. Possibilidade do uso da linguagem a partir do desenvolvimento de habilidades lingüísticas básicas, como falar, escutar, ler e escrever. Iniciação às práticas de leitura. Iniciação às práticas de escrita e de produção de textos.

#### **Bibliografia Básica**

BECHARA, E. Ensino de gramática: opressão? Liberdade? São Paulo, Ática, 1985.  
CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, W. (coord.) Aprender e ensinar com textos dos alunos. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2001.  
MAROTE, J. Didática da língua portuguesa. 5 ed. São Paulo: Ática, 1994.

#### **Bibliografia Complementar**

MAIA, JOÃO DOMINGUES. LÍNGUA, LITERATURA E REDAÇÃO. 5ª ed. SP: ÁTICA, 1995  
MEDEIROS, JOÃO BOSCO. COMUNICAÇÃO ESCRITA 2ª ed. SP: ATLAS, 1992  
FIORIN, JOSÉ LUÍZ. LIÇÕES DE TEXTO: LITERATURA E REDAÇÃO. 4ª ed. SP: ÁTICA, 2000  
GUIMARÃES, ELISA. ARTICULAÇÃO DO TEXTO. 7ª ed. SP: ÁTICA, 1999  
THEREZO, GRACIEMA P. COMO CORRIGIR REDAÇÃO. SP: ALÍNEA, 1997

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA**

#### **Ementa**



Visão epistemológica do conhecimento matemático, conteúdo e metodologia aplicados à educação. Idéias e práticas correntes da Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: repetição e treino, do concreto para o abstrato, atividades pré-numéricas. Jogos e Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Aprendendo solucionando problemas. Número e Sistemas de numeração. Grandezas e Medidas. Espaço e Forma. Tratamento da Informação.

#### **Bibliografia Básica**

TOLEDO, Marília e TOLEDO, Mauro. Didática de Matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

OBS: Esta bibliografia será adotada para as aulas.

#### **Bibliografia Complementar**

CARRAHER, T. N. (1989). Aprender Pensando. Petrópolis: Vozes.

DIENES, Z. P. & GOLDING, E. W. (1969). Conjuntos, números e potências. São Paulo: Editora Herder.

\_\_\_\_\_. (1970). As seis etapas do processo de aprendizagem. São Paulo: Herder.

\_\_\_\_\_. (1974). Aprendizado moderno da matemática. Rio de Janeiro: Zahar.

NUNES, T; BRYANT, P (1997). Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRITO, M. R. F. (2001). Psicologia da Educação Matemática: teoria e prática. Florianópolis: Insular.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

#### **Ementa**

A área de Conhecimento de Mundo tem como referência uma abordagem dos conteúdos de maneira integrada. Desta forma, propõe-se a análise dos conteúdos de história e geografia, com ênfase para os principais problemas do ensino-aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica**

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

NIKITIUK, Sônia (org.). Repensando o Ensino de História. 3.ed. – São Paulo, Cortez, 2001. - (Coleção questões da nossa época; v.52)

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia – Pequena História Crítica. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

LEME, Dulce M.P.C. (et al.) O Ensino de estudos sociais no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.

#### **Bibliografia Complementar**

ARROYO, Miguel. "Pátria Amada, Ignorada". In: Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988, p.17-23.

CAMARGO, Dulce e ZAMBONI, Ernesta. "A Criança, Novos Tempos, Novos Espaços: a História e a Geografia na Escola". In: Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988, p.25-30.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHISTOFOFOCETTI, A. (org.). Perspectiva da Geografia. São Paulo: Difel, 1992.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. Perspectivas Históricas da Educação, São Paulo: Ática, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

PINSKY, Jaime (org.). O Ensino de História e a Criação do Fato. 9ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 26.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

VESENTINI, J. W. "O ensino de geografia no século XXI". In: Caderno prudentino de geografia, n.17. Presidente Prudente: AGB, 1995.

VESENTINI, José William (org.). Geografia e Ensino: Textos Críticos. 4ed. Campinas: Papirus, 1995.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS**

#### **Ementa**

Estudo da Epistemologia do Conhecimento de Ciências, seus fundamentos teórico-metodológicos, dimensões e estrutura curricular, com análise dos principais problemas do ensino-aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica**

ASTOLFI, J. P. et al. A didática das ciências. Campinas: Papyrus, 1991.

BARRETO, E. S. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997

OLIVEIRA, Daizy Lara de. (org) Ciências na Sala de Aula. Porto Alegre: Mediação, 1997.

#### **Bibliografia Complementar**

FRACALANZA, Hilário et al. O ensino de ciências no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1985.

LATOUR, B. As representações da ciências: um coerência improvável In: WITKOWSKI, N. (coord.) Ciência e Tecnologia Hoje. Ensaio: São Paulo, 1994

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1999

WORTMANN, M. L. C. Currículo e Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: COSTA, M. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo.

THOMAS, K. O Homem e o Mundo natural. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

### **FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS I**

#### **Ementa**

Perspectivas atuais da educação para portadores de necessidades especiais: histórico da educação especial, terminologias, inclusão, escolaridade e inserção ao mercado de trabalho das pessoas com necessidades especiais, sob o ponto de vista jurídico, social e educacional. Apresentação dos recursos e adaptações diante de cada necessidade especial. Formação do educador na concepção pedagógica inclusiva.

#### **Bibliografia Básica**

COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 381 p.

MAZZOTTA, Claudia. Educação especial no Brasil: Histórias e políticas. São Paulo: Cortez, 1996. 208

#### **Bibliografia Complementar**

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ALFABETIZAÇÃO**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a experiência do aluno e a prática pedagógica da alfabetização nas escolas. Inserção do aluno na realidade escolar. Reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas. Projetos interdisciplinares.

#### **Bibliografia Básica**

FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1995.

PERRISÉ, G. *Ler, pensar e escrever*. SP: Arte & Ciência, 1996.

### **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a possibilitar a interação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, a realidade do aluno, as teorias e as práticas pedagógicas. Integração horizontal das disciplinas do semestre com professores e alunos reunidos para debater temas geradores. Ênfase para o estudo de conteúdos relativos à formação de professores-pesquisadores. Elaboração de projetos de pesquisa, considerando-se os interesses dos alunos, quer sejam frutos de inquietações pessoais, quer sejam advindos de suas experiências profissionais.

#### **Bibliografia Básica**

GERALDI, C. Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

LUNA, S. V. Planejamento da Pesquisa - uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

### **Bibliografia Complementar**

ANDRE, M.(org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas: Papyrus, 2002.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autentica, 2000

### **DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **Ementa**

A educação no Ensino Fundamental. Funções sociais da educação no ensino fundamental. Concepções e propostas curriculares e metodológicas da educação fundamental. Avaliações e reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental.

#### **Bibliografia Básica**

Pimenta, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente, São Paulo: Cortez, 1999.

Cortella, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos, - 4.ed - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

#### **Bibliografia Complementar**

Zabala, Antoni (org). Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula, trad.Ernani Rosa – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

Zabala, Antoni. A prática educativa: como ensinar, trad. Ernani Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

Gasparin, João Luiz. Uma Didática para a pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2002 – (Coleção educação contemporânea).

Referenciais para formação de professores/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A secretaria, 1999.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a experiência do aluno e a prática pedagógica em Ciências Sociais nas escolas. Inserção do aluno na realidade escolar. Reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas. Projetos interdisciplinares.

#### **Bibliografia Básica**

ASTOLFI, J. P. et al. A didática das ciências. Campinas: Papyrus, 1991.

BARRETO, E. S. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997

OLIVEIRA, Daizy Lara de. (org) Ciências na Sala de Aula. Porto Alegre: Mediação, 1997.

#### **Bibliografia Complementar**

FRACALANZA, Hilário et al. O ensino de ciências no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1985.

LATOUR, B. As representações da ciências: um coerência improvável In: WITKOWSKI, N. (coord.) Ciência e Tecnologia Hoje. Ensaio: São Paulo, 1994

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1999

WORTMANN, M. L. C. Currículo e Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: COSTA, M. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo.

THOMAS, K. O Homem e o Mundo natural. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

### **FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS II**

#### **Ementa**

Perspectivas atuais da educação para portadores de necessidades especiais: histórico da educação especial, terminologias, inclusão, escolaridade e inserção ao mercado de trabalho das pessoas com necessidades especiais, sob o ponto de vista jurídico, social e educacional. Apresentação dos recursos e adaptações diante de cada necessidade especial. Formação do educador na concepção pedagógica inclusiva.

#### **Bibliografia Básica**

COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 381 p.

MAZZOTTA, Claudia. Educação especial no Brasil: Histórias e políticas. São Paulo: Cortez, 1996. 208

#### **Bibliografia Complementar**

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a experiência do aluno e a prática pedagógica em Língua Portuguesa nas escolas. Inserção do aluno na realidade escolar. Reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas. Projetos interdisciplinares.

#### **Bibliografia Básica**

BECHARA, E. Ensino de gramática: opressão? Liberdade? São Paulo, Ática, 1985.

CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, W. (coord.) Aprender e ensinar com textos dos alunos. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAROTE, J. Didática da língua portuguesa. 5 ed. São Paulo: Ática, 1994.

#### **Bibliografia Complementar**

MAIA, JOÃO DOMINGUES. LÍNGUA, LITERATURA E REDAÇÃO. 5ª ed. SP: ÁTICA, 1995

MEDEIROS, JOÃO BOSCO. COMUNICAÇÃO ESCRITA 2ª ed. SP: ATLAS, 1992

FIORIN, JOSÉ LUÍZ. LIÇÕES DE TEXTO: LITERATURA E REDAÇÃO. 4ª ed. SP: ÁTICA, 2000

GUIMARÃES, ELISA. ARTICULAÇÃO DO TEXTO. 7ª ed. SP: ÁTICA, 1999

THEREZO, GRACIEMA P. COMO CORRIGIR REDAÇÃO. SP: ALÍNEA, 1997

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a experiência do aluno e a prática pedagógica em Matemática nas escolas. Inserção do aluno na realidade escolar. Reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas. Projetos interdisciplinares.

#### **Bibliografia Básica**

TOLEDO, Marília e TOLEDO, Mauro. Didática de Matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

#### **Bibliografia Complementar**

CARRAHER, T. N. (1989). Aprender Pensando. Petrópolis: Vozes.

DIENES, Z. P. & GOLDING, E. W. (1969). Conjuntos, números e potências. São Paulo: Editora Herder.

\_\_\_\_\_(1970). As seis etapas do processo de aprendizagem. São Paulo: Herder.

\_\_\_\_\_(1974). Aprendizado moderno da matemática. Rio de Janeiro: Zahar.

NUNES, T; BRYANT, P (1997). Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRITO, M. R. F. (2001). Psicologia da Educação Matemática: teoria e prática. Florianópolis: Insular.

BRASIL, Secretaria de Educação FundaEmental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

#### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a experiência do aluno e a prática pedagógica em Ciências Sociais nas escolas. Inserção do aluno na realidade escolar. Reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas. Projetos interdisciplinares.

#### **Bibliografia Básica**

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação FundaEmental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

NIKITIUK, Sônia (org.). Repensando o Ensino de História. 3.ed. – São Paulo, Cortez, 2001. - (Coleção questões da nossa época; v.52)

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia – Pequena História Crítica. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

#### **Bibliografia Complementar**

- ARROYO, Miguel. "Pátria Amada, Ignorada". In: Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988, p.17-23.
- CAMARGO, Dulce e ZAMBONI, Ernesta. "A Criança, Novos Tempos, Novos Espaços: a História e a Geografia na Escola". In: Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988, p.25-30.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHISTOFOFOCETTI, A. (org.). Perspectiva da Geografia. São Paulo: Difel, 1992.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira. Perspectivas Históricas da Educação, São Paulo: Ática, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)
- PINSKY, Jaime (org.). O Ensino de História e a Criação do Fato. 9ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 26.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)
- VESENTINI, J. W. "O ensino de geografia no século XXI". In: Caderno prudentino de geografia, n.17. presidente Prudente: AGB, 1995.
- VESENTINI, José William (org.). Geografia e Ensino: Textos Críticos. 4ed. Campinas: Papyrus, 1995.

## **EDUCAÇÃO, JOGOS E LUDICIDADE**

### **Ementa**

Elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e sua importância para a prática educativa. Estudo dos Jogos Infantis tradicionais e atuais, dos Brinquedos e das Brincadeiras, das Festas Populares oriundas do folclore Infantil, recreação e da ludicidade, como componentes educacionais. Estudo do movimento humano no contexto da Educação Física Escolar.

### **Bibliografia Básica**

- BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. São Paulo: Vozes, [ ].

### **Bibliografia Complementar**

- ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ÁRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- SANTOS, Santa Marli P. dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. São Paulo: Vozes, [ ].
- SNYDERS, G. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. [tradução Cátia Ainda Pereira da Silva] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II**

### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Integração horizontal das disciplinas do semestre com professores e alunos reunidos para debater temas geradores. Acompanhamento dos projetos de pesquisa em andamento, para a sistematização do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

### **Bibliografia Básica**

- LUNE, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa - Uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.
- FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

### **Bibliografia Complementar**

- ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

## **SUPERVISÃO DE ESTÁGIO I**

### **Ementa**

Inserção do aluno na realidade escolar; destinada ao desenvolvimento de estágio. Acompanhamento da dinâmica escolar na Educação Infantil e do trabalho pedagógico. Atuação nas escolas: Docência.

#### **Bibliografia Básica**

- FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.
- FRIGOTTO, G. O estágio supervisionado como alternativa para melhoria de ensino. In: *Anais do Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. Rio de Janeiro. UFF, 1987, vol. I. X
- AEBLI, H. *Prática de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FAZENDA, I. C. A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- GARRIDO, S. *O estágio na formação dos professores: unidades teoria-prática*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PICONEZ, S. C. B. (org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

### **PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I E II**

#### **Ementa**

Visão sinóptica e compreensiva da administração. Teorias das escolas administrativas – implicações para a administração escolar. Organização administrativa - complexidade das relações sociais e processo de formação e manutenção das estruturas sociais. O papel do gestor escolar. O gestor escolar e a filosofia educacional. Gestão democrática da escola.

#### **Bibliografia Básica**

- DE ROSSI, V.L.S. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico – entre corações e mentes*. SP: Moderna, 2004.
- FERREIRA, N.S.C. (org.) *Gestão Democrática da Educação*. SP: Cortez, 2000.
- PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. SP: Ática, 1997.

#### **Bibliografia Complementar**

- LUCK, H. (org.) *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. RJ: DP&A, 2000.
- NASCIMENTO, C.G.S.G. *Gestão educacional e formação de professor*. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1996.
- OLIVEIRA, M.A .M. *Gestão Educacional – novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PARO, V.H. *Eleição de diretores: a escola pública experiEmenta a democracia*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

### **LITERATURA INFANTO-JUVENIL**

#### **Ementa**

Estudo da literatura como expressão educativa e como visão de mundo. InstruEmentação na literatura de textos literários, considerando suas especificidades.

#### **Bibliografia Básica**

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil – Gostosuras e bobices*, São Paulo: Scipione, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. São Paulo:o: Ática, 1991.
- LAJOLO, M.. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- OBS: Serão utilizados obras literárias, livros infantis, contos, poesias, fábulas, HQs e filmes nos decorrer do curso.

#### **Bibliografia Complementar**

- GORDINI, Maria da glória. *Poesia Infantil*, RGS, Mercado Aberto.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus, 2001

### **ARTE E EDUCAÇÃO**

#### **EMENTA**

Princípios pedagógicos e condições necessárias à orientação das atividades artísticas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Estudo sobre as formas artísticas e as técnicas utilizadas na Arte-Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da

criatividade e para a Educação-Estética. Métodos e processos para a educação artística através das artes plásticas, do som e do drama.

#### **Bibliografia Básica**

BARBOSA, A. M. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.  
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.  
FERRAZ, M.H. C.de T.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.  
PORCHER. L.(org.). Educação artística: luxo ou necessidade? [tradução Yan Michalski] São Paulo: Summus, 1982.

#### **Bibliografia Complementar**

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.  
FERRAZ, M.H. C.de T.; FUSARI, M.F.R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1999.  
MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1999.  
OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

### **ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO**

#### **Ementa**

Informação e planejamento. Métodos estatísticos aplicados a produção de informações educacionais. Estimativas de efeitos escolares. Análise de sistemas educacionais. Gráficos e tabelas. Interpretação de gráficos e tabelas. Aprofundamento de temas.

#### **Bibliografia Básica**

MARTINS, G.A. Princípios de Estatística. 4a. ed. – São Paulo : Atlas, 1990.  
BABBIE, E. Métodos de Pesquisa de Survey. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1999.  
BUSSAB, W. O. Estatística Básica. São Paulo : Atual, 1987.  
BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.  
SILVA, N. N. da. Amostragem probabilística: um curso introdutório. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2001

### **FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO**

#### **Ementa:**

Conceitos teóricos que fundamentam a concepção de currículos e programas. O currículo acadêmico. Relações entre currículo ciência, tecnologia e sociedade. Avaliação de currículos e programas

#### **Bibliografia Básica**

SACRISTÁN, J. Gimeno.O Currículo – uma reflexão sobre a prática; trad.Ernani F. da F. Rosa – 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

### **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

#### **Ementa**

As idéias e práticas correntes da escrita e da linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Possibilidade do uso da linguagem a partir do desenvolvimento das capacidades relacionadas às habilidades lingüísticas básicas. Avaliação do ensino - aprendizagem na escola: limites e possibilidades. Teorias e modelos de mudança da avaliação. A avaliação da aprendizagem na sala de aula e seus reflexos no contexto social.

#### **Bibliografia Básica**

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (6)  
FONTANA, R. e CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual. 1997  
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

#### **Bibliografia Complementar**

CAGLIARI,L.C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione,1996 (1)  
VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (2)  
CÓCCO, MARIA FERNANDES. DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO. SP: FTD, 1996 (1)  
CAGLIARI, L.C. e MASSINI-CAGLIARI, G. Diante das letras. Campinas: Mercado de Letras.

### **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III**

### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a possibilitar a interação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, a realidade do aluno, as teorias e as práticas pedagógicas. Integração horizontal das disciplinas do semestre com professores e alunos reunidos para debater temas geradores. Ênfase no acompanhamento dos projetos de pesquisa visando a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

### **Bibliografia Básica**

FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUSSI, Alcides Fernando. A antropologia e a formação de professores. IN Revista Educação & Cidadania – REC/publicação do Centro de pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural – ano 1, n.2, 2001. Campinas, SP: UNOPEC/Editora Átomo, 2001. 188p..

### **Bibliografia Complementar**

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C.P. de (orgs). A vida e o ofício de professores. São Paulo: Escrituras, 1998.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## **SUPERVISÃO DE ESTÁGIO II**

### **Ementa**

Inserção do aluno na realidade escolar; destinada ao desenvolvimento de estágio. Acompanhamento da dinâmica escolar na Educação Infantil e do trabalho pedagógico. Atuação nas escolas: Docência.

### **Bibliografia Básica**

FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.

FRIGOTTO, G. O estágio supervisionado como alternativa para melhoria de ensino. In: *Anais do Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. Rio de Janeiro. UFF, 1987, vol. I. X

AEBLI, H. *Prática de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FAZENDA, I. C. A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

GARRIDO, S. *O estágio na formação dos professores: unidades teoria-prática*. São Paulo: Loyola, 1990.

PICONEZ, S. C. B. (org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.

## **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC I**

### **Ementa**

O papel da Ciência; Tipos de conhecimento; Métodos e técnicas de pesquisa; Processo de leitura; Citação bibliográfica; Trabalhos acadêmicos; Pesquisas qualitativas e quantitativas; Normas da ABNT; Confecção de projeto de pesquisa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

### **Bibliografia Básica**

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. Metodologia do Trabalho Acadêmico. Campinas: Alínea, 2003.  
LAKATOS E. M; MARCONI M. A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: McGraw-Hill, 2003.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002

### **Bibliografia Complementar**

RUIZ, J. A. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2002.

CRUZ, Carla Ribeiro. Metodologia Científica. Rio de Janeiro: Axcel, 2003

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT - NBR/2002.

## **EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

### **Ementa**



Comunicação e educação nos dias atuais. A influência dos meios de comunicação. Políticas, evolução e análise crítica da tecnologia educacional no Brasil. A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança. Critérios para seleção, elaboração e utilização de recursos tecnológicos como facilitadores do processo ensino–aprendizagem.

#### **Bibliografia Básica**

- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LITWIN Edith.(org) *Tecnologia Educacional: Política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas.1997.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola com/ sem o futuro: educação e multimídia*. Campinas,SP: Papirus.1996. X
- SOUZA, Jésus B. de. *Meios de comunicação de massa: Jornal, televisão, rádio*. São Paulo. Scipione. 1996.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na Era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

#### **Bibliografia Complementar**

FRIGOTTO, G. *Tecnologia, relações sociais e educação*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.105, abr./jun. 1991. X

GADOTTI, M. *A televisão como espaço educativo*. Revista TV Escola, Brasília n. 8 ago./set. 1997.

#### **ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO** **Ementa**

Teorias da administração aplicadas a gestão escolar, planejamento estratégico aplicado a gestão escolar. Qualidade total. Gestão de qualidade na educação. Avaliação institucional. Estudo de caso. Teorias de administração escolar aplicadas a gestão escolar e empresarial, a gestão de pessoal – RH, gestão democrática, gestão de recursos financeiros e físicos e gestão de resultados.

#### **Bibliografia Básica**

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (org.) Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ABRANCHES, Sérgio Henrique et al – Política social e combate à pobreza. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1989.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá – Estado e Municípios no provimento do Ensino FundaEmental in Estado e Educação. Veloso et al. Campinas, SP: Papirus, 1992.

#### **Bibliografia Complementar**

- BARROSO, João – O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão Escolar. In: FERREIRA, Naura S. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. Cortez. 1998.
- BIANCHETTI, Roberto G. – Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOTH, I. J. – Municipalização da educação – uma contribuição para um novo paradigma de gestão do Ensino Fundamental. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- (Brasil) – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: (SF), 1988.
- (Brasil) – Emenda Constitucional nº 14/96, 1996.
- (Brasil) – FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – O que é FUNDEF? In Reflexão e um novo olhar para velhos assuntos. 3ª ed. Santa Bárbara Doeste, SP, dez/2000.
- (Brasil) – Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal. Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.
- (Brasil) – Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: (SF), 1996.
- (Brasil) – Lei 9424/96 – FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- (Brasil) – MEC/FNDE/FUNDEF - Guia para a sua operacionalização. São Paulo, SP: CEPAM, 1997.
- (Brasil) – MEC/SEF – Secretaria Educação Fundamental - P.C.Ns – Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: 1997, vol. 1 – Introdução, 126p.
- BRZEZINSKI, Íria (org.) – L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam – 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- CALLEGARI, Cesar – O FUNDEF e a Municipalização do Ensino FundaEmental no Estado de São

Paulo. Ed. Aquariana Ltda. São Paulo.2002

## **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

### **Ementa**

O fenômeno da territorialidade e a produção da educação. Planejamento educacional: aspectos técnicos, métodos e técnicas. O planejamento participativo em educação

### **Bibliografia Básica**

Casassus, Juan, Tarefas da Educação, Campinas: Autores Associados.

FERREIRA, F. W. *Planejamento sim ou não - um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

GANDIN, D. *Planejamento participativo como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1991.

### **Bibliografia Complementar**

Horta, Jose Silvério Baia, Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil – São Paulo: Cortez

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ANÁLISE E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA**

### **Ementa**

Perspectiva, procedimentos e alternativas em avaliação educacional. A avaliação institucional incluindo a avaliação dos quadros técnicos administrativos e docentes. A avaliação do e no processo ensino-aprendizagem. Avaliação do desempenho do aluno e atribuição de responsabilidade. Os programas educacionais e a recuperação da aprendizagem. O desenvolvimento acadêmico em áreas específicas e o desenvolvimento social do aluno no contexto de desenvolvimento de talentos.

### **Bibliografia Básica**

AFONSO. Almerindo J. Avaliação educacional – regulção e emancipação. SP. Cortez, 2ª edição, 2000.

FELTRAN. Regina Célia. Avaliação na educação superior. Campinas. SP. Papyrus, 2003.

SOBRINHO. José D. Avaliação da educação superior. SP. Vozes, 2000.

## **TÓPICOS AVANÇADOS**

### **Ementa**

Vivências organizadas para conhecimento de um determinado fenômeno, situação, história. Elaboração de Estudos do Meio; criação e organização de eventos educacionais em geral. Datas Comemorativas

### **Bibliografia Básica**

As bibliografias são pertinentes a cada um dos momentos desenvolvidos em cada uma das atividades.

## **POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **Ementa**

Estado, Sociedade e Educação. As Políticas Públicas e as Políticas Educacionais. Perspectivas e tendências das políticas educacionais. Estudo analítico e crítico dos aspectos legais do sistema escolar. Programas e projetos Educacionais. Gestão democrática na escola.

### **Bibliografia Básica**

FERREIRA, N.S.C. & AGUIAR, M. A da S. (orgs.) *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

### **Bibliografia Complementar**

DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (orgs.) *Políticas Públicas e Educação Básica*.

LINHARES, Célia (org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001

Educação & Sociedade. *Políticas Públicas para educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. Campinas. V. 23, n. 80, número especial, 2002.

Educação & Sociedade. *Dossiê: Políticas educacionais*. Campinas ano XXII, n.75, 2001.

Cadernos Cedes. *Políticas Públicas e Educação*. Campinas, n. 55, ano 2002.

## **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV**

### **Ementa**

Espaço interdisciplinar destinado a possibilitar a interação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, a realidade do aluno, as teorias e as práticas pedagógicas. Integração horizontal das disciplinas do semestre com professores e alunos reunidos para debater temas geradores. Ênfase para o estudo de conteúdos relativos à formação de professores-pesquisadores. Elaboração de projetos de pesquisa, considerando-se os interesses dos alunos, quer sejam frutos de inquietações pessoais, quer sejam advindos de suas experiências profissionais.

### **Bibliografia Básica**

COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 1996.  
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Coleção Leitura)  
SEVERINO, A. J. A metodologia do trabalho científico. 11 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984

### **Bibliografia Complementar**

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado das Letas/ALB, 1998.  
ABRAMOVICH, F. (org) Meu professor inesquecível São Paulo: Editora Gente, 1997.  
ALVES, N. e GARCIA, R.L. (Orgs) O Sentido da Escola.-3 ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.  
CORTELLA, M.S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. -4 ed - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Perspectiva,5)

## **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC II**

### **Ementa**

O papel da Ciência; Tipos de conhecimento; Métodos e técnicas de pesquisa; Processo de leitura; Citação bibliográfica; Trabalhos acadêmicos; Pesquisas qualitativas e quantitativas; Normas da ABNT; Confecção de projeto de pesquisa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

### **Bibliografia Básica**

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. Metodologia do Trabalho Acadêmico. Campinas: Alínea, 2003.  
LAKATOS E. M; MARCONI M. A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: McGraw-Hill, 2003.  
SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002

### **Bibliografia Complementar**

RUIZ, J. A. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2002.  
CRUZ, Carla Ribeiro. Metodologia Científica. Rio de Janeiro: Axcel, 2003  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT - NBR/2002.

## **SUPERVISÃO DE ESTÁGIO III**

### **Ementa**

Inserção do aluno na realidade escolar; destinada ao desenvolvimento de estágio. Acompanhamento da dinâmica escolar na Educação Infantil e do trabalho pedagógico. Atuação nas escolas: Docência.

### **Bibliografia Básica**

FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.  
FRIGOTTO, G. O estágio supervisionado como alternativa para melhoria de ensino. In: *Anais do Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. Rio de Janeiro. UFF, 1987, vol. I. X  
AEBLI, H. *Prática de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1991.  
FAZENDA, I. C. A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.  
GARRIDO, S. *O estágio na formação dos professores: unidades teoria-prática*. São Paulo: Loyola, 1990.  
PICONEZ, S. C. B. (org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.

## **PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR I**

### **Ementa**

Visão sinóptica e compreensiva da supervisão. Teorias das escolas administrativas – implicações para a supervisão escolar. Organização administrativa - complexidade das relações sociais e processo de formação e manutenção das estruturas sociais. O papel do supervisor escolar. O supervisor escolar e a filosofia educacional. Gestão democrática da escola.

### **Bibliografia Básica**

DE ROSSI, V.L.S. Gestão do Projeto Político-Pedagógico – entre corações e mentes. SP: Moderna, 2004.

FERREIRA, N.S.C. (org.) Gestão Democrática da Educação. SP: Cortez, 2000.

PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública. SP: Ática, 1997.

### **Bibliografia Complementar**

LUCK, H. (org.) A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. RJ: DP&A, 2000.

NASCIMENTO, C.G.S.G. Gestão educacional e formação de professor. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1996.

OLIVEIRA, M.A .M. Gestão Educacional – novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, V.H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

## **PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR II**

### **Ementa**

Visão sinóptica e compreensiva da supervisão escolar. Teorias das escolas administrativas – implicações para a supervisão escolar. Organização administrativa - complexidade das relações sociais e processo de formação e manutenção das estruturas sociais. O papel do supervisor escolar. O gestor escolar e a filosofia educacional. Gestão democrática da escola.

### **Bibliografia Básica**

DE ROSSI, V.L.S. Gestão do Projeto Político-Pedagógico – entre corações e mentes. SP: Moderna, 2004.

FERREIRA, N.S.C. (org.) Gestão Democrática da Educação. SP: Cortez, 2000.

PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública. SP: Ática, 1997.

### **Bibliografia Complementar**

LUCK, H. (org.) A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. RJ: DP&A, 2000.

NASCIMENTO, C.G.S.G. Gestão educacional e formação de professor. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1996.

OLIVEIRA, M.A .M. Gestão Educacional – novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, V.H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

## **PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I**

### **Ementa**

Concepção de orientação educacional e o papel de orientador educacional de acordo com a legislação brasileira vigente. Áreas de atuação do orientador educacional. Princípios fundamentais da orientação educacional. Planejamento e organização do serviço de orientação educacional.

### **Bibliografia Básica**

Luck, Heloise. Planejamento em orientação educacional

Ciacaglia, A et alii. Orientação educacional na prática. São Paulo: Pioneira, 1996.

## **EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E SOCIEDADE**

### **Ementa**

Fundamentos teóricos da concepção de sociedade, tipos e metodologia de estudo científico. Identificação e caracterização da instituições sociais como Estado, Igreja, Escola e Família. Relações entre as instituições e a prática educativa. Análise sociológica da escola.

### **Bibliografia Básica**

BOURDIEU, Pierre. et all. *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. X  
FRIGOTTO, G. A. *A produtividade da escola improdutiva: um exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1993.  
LIMA, C. Licinia. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.

### **ORIENTAÇÃO VOCACIONAL**

Ementa

Fundamentação teórica da orientação vocacional. Aspectos filosóficos ideológicos e científicos subjacentes à orientação vocacional. Programas de orientação vocacional

#### **Bibliografia Básica**

Kline, Paul. *Psicologia da orientação vocacional*. São Paulo: Zahar.  
Muller, Marina. *Orientação Vocacional*. Porto Alegre: Globo.  
PiEmenta, Selma Garrido. *Orientação Vocacional e decisão*. São Paulo: Loyola.

### **PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL II**

Ementa

Concepção de orientação educacional e o papel de orientador educacional de acordo com a legislação brasileira vigente. Áreas de atuação do orientador educacional. Princípios fundamentais da orientação educacional. Planejamento e organização do serviço de orientação educacional.

#### **Bibliografia Básica**

Luck, Heloise. *Planejamento em orientação educacional*  
Ciaccaglia, A et alii. *Orientação educacional na prática*. São Paulo: Pioneira, 1996.

### **INTRODUÇÃO A GESTÃO DE PESSOAS**

Ementa

Psicologia organizacional. Personalidade e mecanismo de ajustamento. Técnicas de avaliação de pessoal; força de trabalho, motivação e libertação humana. Liderança. Processos grupais e processos decisórios. A função da organização. Desenvolvimento interpessoal na organização.

#### **Bibliografia Básica**

Aguiar, M.A.F. *Psicologia aplicada à administração: uma introdução à psicologia organizacional*. São Paulo: Atlas.  
Minicucci, A. *A psicologia aplicada à administração* 4 ed. São Paulo: Atlas.

### **PEDAGOGIA APLICADA A ÁREA ORGANIZACIONAL I**

Ementa

Análise dos recursos humanos como levantamento de necessidades de treinamento. Análise das Operações e tarefas: sistema de habilidades. Programação e planejamento de treinamento quanto ao tempo. Técnicas de treinamento quanto ao local. Desenvolvimento de programas de treinamento agregando somatório de atividades que vão desde a aquisição de habilidades, até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo. A assimilação de novas atitudes administrativas e a evolução de comportamento em junção de problemas sociais complexos.

#### **Bibliografia Básica**

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. *A formação de recursos humanos para a área de educação*. Rio de Janeiro: MEC, 1988.  
Fretzan, Silvino José. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. São Paulo: Vozes, 1995.  
Pereira, William César Castilho. *Dinâmica de grupos populares*. Petrópolis: Editora Vozes.

### **PROJETOS EDUCACIONAIS EM EMPRESAS I**

Ementa

A disciplina tem como proposta principal orientar o aluno na elaboração de projetos de trabalhos com finalidades educacionais, a serem desenvolvidos em ambientes não escolares. Nesse sentido

são fundamentais aspectos teóricos e metodológicos que envolvam o sentido de projeto educativo, as etapas de elaboração de projetos (planejamento, execução, controle e avaliação), a aplicação de recursos diversos e a coordenação de equipes.

#### **Bibliografia Básica**

Alaniz, Érika, Concepções educacionais de qualificação profissional em empresas autogerida, Marília: Unesp, 2003 (dissertação de Mestrado)

#### **PROJETOS EDUCACIONAIS EM EMPRESAS II**

##### **Ementa**

A disciplina tem como proposta principal orientar o aluno na elaboração de projetos de trabalhos com finalidades educacionais, a serem desenvolvidos em ambientes não escolares. Nesse sentido são fundamentais aspectos teóricos e metodológicos que envolvam o sentido de projeto educativo, as etapas de elaboração de projetos (planejamento, execução, controle e avaliação), a aplicação de recursos diversos e a coordenação de equipes.

#### **Bibliografia Básica**

Alaniz, Érika, Concepções educacionais de qualificação profissional em empresas autogerida, Marília: Unesp, 2003 (dissertação de Mestrado)

#### **INTRODUÇÃO A GESTÃO DE PESSOAS II**

##### **Ementa**

Psicologia organizacional. Personalidade e mecanismo de ajustamento. Técnicas de avaliação de pessoal; força de trabalho, motivação e libertação humana. Liderança. Processos grupais e processos decisórios. A função da organização. Desenvolvimento interpessoal na organização.

#### **Bibliografia Básica**

Aguiar, M.A.F. Psicologia aplicada à administração: uma introdução à psicologia organizacional. São Paulo: Atlas.  
Minicucci, A. A psicologia aplicada à administração 4 ed. São Paulo: Atlas.

#### **PEDAGOGIA APLICADA A ÁREA ORGANIZACIONAL II**

##### **Ementa**

Análise dos recursos humanos como levantamento de necessidades de treinamento. Análise das Operações e tarefas: sistema de habilidades. Programação e planejamento de treinamento quanto ao tempo. Técnicas de treinamento quanto ao local. Desenvolvimento de programas de treinamento agregando somatório de atividades que vão desde a aquisição de habilidades, até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo. A assimilação de novas atitudes administrativas e a evolução de comportamento em junção de problemas sociais complexos

#### **Bibliografia Básica**

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. A formação de recursos humanos para a área de educação. Rio de Janeiro: MEC, 1988.  
Fretzan, Silvino José. Exercícios práticos de dinâmica de grupo. São Paulo: Vozes, 1995.  
Pereira, William César Castilho. Dinâmica de grupos populares. Petrópolis: Editora Vozes.

## ANEXO B

PUC Campinas - Programa de Pós Graduação: Mestrado em Educação

Mestranda: Cleonice Xavier da Silva Pimenta

### **MEMORIAL:**

*“Eu não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.”*

Paulo Freire

Nasci numa cidade pequena do interior do Estado de São Paulo, meus pais eram descendentes de negros e espanhóis, sou de uma família humilde e tenho muito orgulho de minha mãe. Ela foi uma grande mulher, que nasceu em 1927, no norte de Minas Gerais numa época em que as mulheres não tinham muitas oportunidades de estudar e fazer escolhas e ainda assim, viveu a vida intensamente e quebrou muitos preconceitos que lhe foram impostos pela sociedade e pelo seu tempo.

Sempre tive uma educação muito rígida, mas era incentivada a estudar e a acreditar no poder de transformação da educação na vida das pessoas.

Minha trajetória escolar começou em 1973, ano em que ingressei na primeira série, era uma criança muito educada e obediente, disciplinada e sempre impecavelmente cuidada: unhas, orelhas, cabelos, uniforme, material escolar em ordem. Tudo o que era e continua sendo muito valorizado nos alunos pelos professores. Assim, minha trajetória escolar ocorreu sem grandes traumas e diria,



até que, com alegria, eu gostava realmente de ir à escola, sentia-me bem e valorizada lá. Sempre era escolhida para participar de peças de teatro infantil, recitar poesias e participar de gincanas, o que acredito, contribuía para desenvolver um conceito positivo de mim mesma e a construir minha auto estima.

Nesta época, a questão da opção de escolher, da seletividade, da discriminação já me preocupava, mesmo que, inconscientemente, porque embora eu sempre fosse escolhida para participar de tudo o que envolvia os alunos na escola, eu me preocupava com as crianças que eram sempre postas de lado.

Estudei da 1ª a 7ª série no mesmo colégio durante o dia. Com 14 anos, estava na 8ª série e comecei a estudar à noite para trabalhar durante o dia, no consultório do médico que fez o parto de minha mãe, quando eu nasci. Assim, 14 anos depois, eu comecei a trabalhar de atendente no consultório do médico de minha mãe. Trabalhei só um ano, mas foi muito importante, porque foi numa época em que eu tinha muitas dúvidas quanto à profissão a seguir. Pensava em ser enfermeira e este período foi importante para perceber que não tinha muita afinidade com a área da saúde.

Em 1982, já casada, estava no 2º colegial no período diurno, continuei estudando após o casamento. Meu primeiro filho nasceu em 1983, ano em que concluí o segundo grau. Era tempo de decidir o que fazer em nível superior. Tinha a intenção de fazer o curso de Direito, pois muitos amigos e eu mesma achava que tinha alguma habilidade para esta área.

As dificuldades econômicas, eu não trabalhava e não queria depender economicamente do marido para cursar uma faculdade e o meu filho pequeno

para cuidar, constituíram-se em fatores que me desestimularam a prestar vestibular para este curso.

Fiquei dois anos cuidando da casa e do filho, quando em 1985, resolvi fazer magistério em nível médio porque era um curso gratuito, gosto de criança e por isso achava que tinha habilidade para ser professora. O fato de não trabalhar para pagar a faculdade particular ou fazer cursinho para tentar vaga na universidade pública, também contribuiu bastante para o meu ingresso no magistério.

Embora a minha formação docente tenha ocorrido neste contexto, eu tenho certeza de que o magistério na minha vida não é um acaso ou força das circunstâncias. Realizei um concurso para trabalhar no Fórum de Sumaré, fui classificada e convocada para assumir o cargo. Estive no local de trabalho, conversei com o promotor com o qual trabalharia, numa sala cercada de papéis por todos os lados e desisti de seguir este caminho, que poderia me abrir as portas para a carreira de Direito que pensava seguir, anteriormente.

O magistério passou a fazer parte, definitivamente, da minha vida pois não conseguia me ver mais, senão professora. Comecei a lecionar e não consegui parar, trabalhei com crianças de 1ª a 4ª série e com alfabetização de adultos. Fui coordenadora em escola de 5ª a 8ª série e trabalhei com adolescentes de periferia no período noturno, o que me proporcionou bastante experiência profissional e de vida.

Trabalho atualmente com alunos de educação infantil e Ensino Fundamental, numa EMEIF, com alunos na faixa etária de 1 ano e meio a 12 anos, numa escola de periferia do município de Sumaré.

A minha formação universitária ocorreu no curso de Pedagogia. Realizei outros cursos de especialização em educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, Psicopedagogia e Metodologia de Ensino.

Atualmente, curso o Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da PUC – Campinas. Pretendo pesquisar a formação docente e o compromisso social do educador. O meu interesse por este tema surgiu devido à minha atuação direta com professores e alunos de periferia que demanda um grande comprometimento técnico-político dos profissionais docentes voltados para uma educação democrática e emancipatória.

A minha formação docente inicial ocorreu no curso de magistério, em nível médio, e me proporcionou muitas oportunidades de aproximação com a realidade das periferias. Estagiei em creches e programas de apoio a menores em entidades assistenciais da época. Lecionei para alunos que dormiam em sala de aula, porque passavam a noite, em claro, vigiando a chuva que caía no Ribeirão Quilombo e entrava em seus barracos. Revezavam os cochilos, durante a noite, entre os membros da família, sentiam os efeitos da pobreza, da miséria, da fome, do desemprego, da moradia precária no dia a dia e demonstravam-se desesperançados em sala de aula.

Compreendi o quanto as condições de vida desfavoráveis, expressas principalmente pela pobreza e a desestruturação familiar, serviam e ainda servem de justificativa na escola e na sociedade para responsabilizar o aluno pelo próprio fracasso escolar, focalizando a atenção no aluno e desviando a atenção das condições de vida desiguais e da grande concentração de renda que acentua as desigualdades sociais. Acredito que todas as condições desfavoráveis impostas

pelo sistema têm que ser consideradas sem subestimar o aluno e a importância da educação na vida das pessoas. Só neste contexto, o magistério faz sentido para mim.

Atualmente, 10 anos após terminar o curso superior em Pedagogia estou na Universidade cursando o mestrado. Estou realizando muitas leituras e me interando das questões relacionadas aos professores e a sua formação. As pesquisas são unânimes em apontar que os professores sentem-se mais formados pela atuação, no cotidiano da sala de aula do que pela formação acadêmica propriamente dita, no meu caso não foi diferente. Através da minha formação inicial e continuada, tenho procurado me atualizar, conhecer melhor a realidade do nosso tempo e refletir sobre o papel da educação frente às transformações que ocorrem na sociedade.

Neste sentido, o conhecimento, a pesquisa e a formação adquirida na Universidade contribuem para que possamos compreender os fenômenos sociais vividos em nosso tempo no cotidiano da escola, principalmente a exclusão, a subordinação, a seletividade e a discriminação.

Estes fatores estão presentes no cotidiano da escola, às vezes, sem que o professor nem se dê conta e, tomar consciência deles é o primeiro passo para uma atuação docente consciente no sentido da transformação social. Não se trata aqui de acreditar no poder da educação como instrumento de ascensão social, mas na melhoria das condições de vida das pessoas por meio da educação e do conhecimento. Na medida em que, os homens vão se tornando mais conscientes dos processos sociais, que os envolvem, poderão fazer escolhas e interferir no meio social, político e econômico mais conscientemente.