

# VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

MODOS DE SER EDUCADOR:  
ARTES E TÉCNICAS CIÊNCIAS E POLÍTICAS

2005



Farbstudie Quadrate - Kandinsky



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
Pró-Reitoria de Graduação

# VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

MODOS DE SER EDUCADOR:  
ARTES E TÉCNICAS CIÊNCIAS E POLÍTICAS

Águas de Lindóia – SP  
25 a 29 de setembro de 2005

Realização Pró-Reitoria de Graduação

APOIO

Assessoria de Relações Externas – AREX

Assessoria de Comunicação e Imprensa – ACI

Assessoria de Informática – AI

Centro de Processamento de Dados da Reitoria – CPDR



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

São Paulo - SP  
2007

Pró-Reitoria de Graduação

Rua Quirino de Andrade, 215 – 10º andar – CEP: 01049-010

Telefone: 11-5627-0245 - Fax: 11-5627-0116

VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

ISBN:

1. Pedagogia 2. Professores – Formação profissional I. Comissão Organizadora do Livro Eletrônico



REITOR	<i>Marcos Macari</i>
VICE-REITOR	<i>Herman Jacobus Cornelis Voorwald</i>
CHEFE DE GABINETE	<i>Kleber Tomás Resende</i>
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO	<i>Sheila Zambello de Pinho</i>
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO	<i>Marilza Vieira Cunha Rudge</i>
PRÓ-REITOR DE PESQUISA	<i>José Arana Varela</i>
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	<i>Maria Amélia Máximo de Araújo</i>
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO	<i>Julio Cezar Durigan</i>
SECRETÁRIA GERAL	<i>Maria Dalva da Silva Pagotto</i>
ASSESSOR CHEFE DE COMUNICAÇÃO E IMPRENSA	<i>Maurício Tuffani</i>
ASSESSOR CHEFE DE INFORMÁTICA	<i>Milton Hirokazu Shimabukuro</i>
ASSESSOR JURÍDICO CHEFE	<i>Edson César dos Santos Cabral</i>
ASSESSOR CHEFE DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO	<i>Herman Jacobus Cornelis Voorwald</i>
ASSESSORA CHEFE DE RELAÇÕES EXTERNAS	<i>Elisabeth Criscuolo Urbinati</i>
COORDENADORA GERAL DE BIBLIOTECAS	<i>Margaret Alves Nunes</i>



## COMISSÃO ORGANIZADORA DO LIVRO ELETRÔNICO

Sheila Zambello de Pinho – Pró-Reitora de Graduação da UNESP (Presidente)

Elizabete Berwerth Stucchi – Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, IQ/UNESP/Araraquara

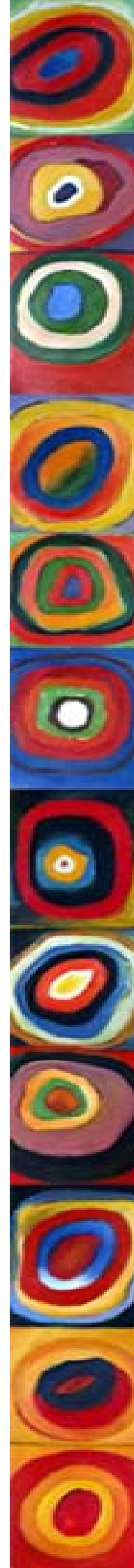
Klaus Schlünzen Junior – Gabinete Reitoria UNESP, FCT/UNESP/Presidente Prudente

José Roberto Corrêa Saglietti – Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, IB/UNESP/Botucatu

Leonor Maria Tanuri - Pró-Reitoria de Graduação da UNESP

Maria Dalva Silva Pagotto – Secretária Geral/Reitoria

Raquel Lazzari Leite Barbosa – FCL/UNESP/Assis





## COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Presidente

Sheila Zambello de Pinho – Pró-Reitora de Graduação da UNESP

Coordenadora

Raquel Lazzari Leite Barbosa – FCL/UNESP/Assis

Cecilia Hanna Matte – FE/USP

Cleiton de Oliveira – UNIMEP

Denise Bárbara Catani – FE/USP

Iraíde Marques de Freitas Barreiro – FCL/UNESP/Assis

Jézio Hernani B. Gutierre – Editora Unesp, FFC/UNESP/Marília

João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/São Paulo

José Cerchi Fusari – FE/USP

José Roberto Corrêa Saglietti – PROGRAD/UNESP/Reitoria

Marcia Reami Pechula – IB/UNESP/Rio Claro

Márcia Regina Ferreira de Britto – FE/UNICAMP

Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Mackenzie

Maria Eliza Brefere Arnoni – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva – FCL/UNESP/Araraquara

Nelson Antonio Pirola – FC/UNESP/Bauru

Pedro L. Goergen – FE/UNICAMP

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar

Vander Pinto da Silva – FFC/UNESP/Marília

Volmer Áureo Pianca – UDEMO

Yoshie Ussami Ferrari Leite – FCT/UNESP/Presidente Prudente



## COMISSÃO DE APOIO

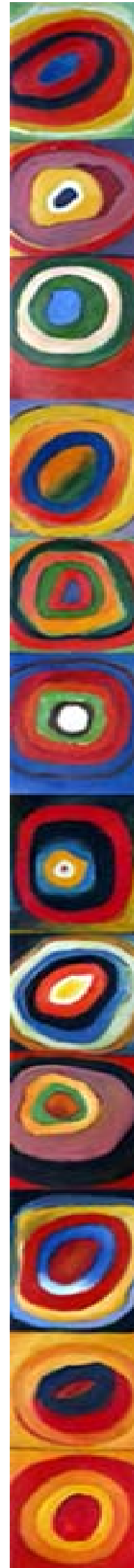
João Cardoso Palma Filho – CEE/SP, IA/UNESP/São Paulo

Maria Clara Paes Tobo – APASE

Maria Luiza Sardinha da Nóbrega – SME/SP

Regina Candido Ellero Gualtieri – SEE/SP

Volmer Áureo Pianca – UDEMO





## COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente

Sheila Zambello de Pinho – Pró-Reitora de Graduação

Ana Paula L. Branca Leoni – FCAV/UNESP/Jaboticabal

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas

Cristiano A. G. Digiorgi – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Denice Barbara Catani – FE/USP

Djanira Soares de O. e Almeida – FHDSS/UNESP/Franca

Geraldo Pompeu Júnior – FE/UNESP/Guaratinguetá

Jane Brito de Jesus – FAAC/UNESP/Bauru

Jézio Hernani B. Gutierrez – Editora UNESP, FFC/UNESP/Marília

João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/São Paulo

José Roberto Corrêa Saglietti – PROGRAD/UNESP/Reitoria

Luiz Percival Leme Brito – Associação de Leitura do Brasil, UNISO (Universidade de Sorocaba)

Márcia Regina Ferreira de Brito – FE/UNICAMP

Maria da Graça Nicoletti Mizukami – UFSCar

Marli Eliza D. A. André – PUC/SP

Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira – IQ/UNESP/Araraquara

Pedro Goergen – FE/UNICAMP

Raquel Lazzari Leite Barbosa – FCL/UNESP/Assis

Renato Eugênio da Silva Diniz – IB/UNESP/Botucatu

Rosa Maria Feiteiro Cavalari – IB/UNESP/Rio Claro

Rosângela Doin de Almeida – IGCE/UNESP/Rio Claro

Selma Garrido Pimenta – FE/USP

Sergio Said Mansur – FE/UNESP/Ilha Solteira

Vani Moreira Kenski – Site Educacional CIETEC/IPEN

Yoshie Ussami Ferrari Leite – FCT/UNESP/Presidente Prudente



## SECRETARIA EXECUTIVA

José Wellington Gonçalves Vieira – PROGRAD/UNESP/Reitoria

Ivonette de Mattos – PROGRAD/UNESP/Reitoria


Silvia Regina Carão – PROGRAD/UNESP/Reitoria

Marisa A. Aguillar Abrantes – CRH/UNESP/Reitoria

Odila Dal Bem Freitas – FCL/UNESP/Assis

Rosangela de Moraes Buccelli – AREX/UNESP/Reitoria





## VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

### MODOS DE SER EDUCADOR: ARTES E TÉCNICAS – CIÊNCIAS E POLÍTICAS

#### APRESENTAÇÃO

O tema proposto para discussão durante o **VIII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – Modos de ser Educador: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas** envolve a busca de integração entre as diferentes dimensões que compõem a formação do profissional da educação. O trabalho e o sentido da intervenção social desse profissional se constituem em objeto em torno do qual as análises e interpretações vão recolher os fundamentos de debate sobre cultura como totalidade, incluindo: *Artes e Técnicas – Ciências e Políticas*. A dinâmica que caracteriza a formação de educadores requer a interpretação desses fundamentos para o constante redimensionamento e definição dos objetivos visando aperfeiçoar o papel do profissional educador na sociedade. Por meio de discussões entre diferentes setores ligados à educação é que podem ser avaliados, preservados ou transformados os móveis que norteiam a formação do educador dentro de contextos culturais/sociais específicos, nos diversos campos, artes, técnicas, ciências e políticas.

A disponibilidade de um espaço como o **VIII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores** para que estudiosos do tema - Educação - se congreguem e debatam a produção de conhecimento sob diversos ângulos, insere e qualifica esse evento como um processo de contribuição para o aprofundamento de estudos na área educacional.

Os **Congressos Estaduais Paulistas sobre a Formação de Educadores (CEPFE)** vêm acontecendo desde 1990 e têm dedicado ênfase especial à formação de profissionais da educação, nos níveis de ensino fundamental, médio e universitário. Tal conformação do Congresso procura extrapolar questões próprias do padrão formal, para a abordagem de formação do profissional da educação embasada na crítica constante, capaz de dinamizar processos e resultados.

Essa pretensão ressalta a importância do envolvimento de diferentes áreas do saber numa discussão sobre significados da produção de conhecimento. Daí poderão provir os resultados esperados a partir das atividades programadas para o **VIII Congresso** dentre os quais está esse caderno de resumos que ora apresentamos.

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
COORDENADORA DO VIII CEPFE

SHEILA ZAMBELLO DE PINHO  
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO





*Wassily Kandinsky  
(1866-1944)*



*Farbstudie Quadrate*

Ranked among the artists whose work changed the history of art in the early years of the 20th century, the Russian abstract painter Wassily Kandinsky is generally regarded as one of the originators of abstract painting, or abstract expressionism. In both his painting and his theoretical writings he influenced modern styles. Spending many years of his life in Germany, Kandinsky became an instrumental force in the development of German expressionism. Kandinsky was born in Moscow on Dec. 4, 1866. He studied law and political economy at the University of Moscow, but after a visit in 1895 to an exhibition of French impressionist paintings in Moscow, Kandinsky decided to become a painter. Moving to Munich, Germany, he worked under Anton Azbé and Franz von Stuck, studying impressionist color and art nouveau (an ornamental style of about 1890 to 1910). From the very beginning Kandinsky's own work showed an interest in fantasy. Between 1900 and 1910 Kandinsky traveled widely, including visits to Paris that put him in contact with the art of Paul Gauguin, the neoimpressionists, and fauvism (a style with aggressive use of brilliant colors). He began developing his ideas concerning the power of pure color and nonrepresentational painting. In 1909 Kandinsky helped found the New Artists' Association in Munich. Kandinsky painted his first abstract watercolor in 1910 and began formulating his important theoretical study, 'Concerning the Spiritual in Art', which was

published originally in German in 1912. In this work he examined the psychological effects of color and made comparisons between painting and music. Together with the German painter Franz Marc, Kandinsky became a leader in the influential Blaue Reiter (Blue Rider) movement, an expressionist group. He and Marc edited a Blue Rider almanac in which they reproduced art from all ages. Marc and Kandinsky organized avant-garde international exhibitions in Munich and elsewhere—exhibitions that proved to be major events in the development of German expressionism. With the outbreak of World War I, Kandinsky left Germany to return to Russia, where he taught and organized numerous artistic activities. He went back to Germany in 1921 and became one of the principal teachers at the Bauhaus school in Weimar, remaining with the school until it was closed by the Nazi regime in 1933. Kandinsky then moved to a Parisian suburb, where he stayed until his death on Dec. 13, 1944.

A significant change took place in Kandinsky's work during the 1920s. From the romantic superabundance of his earlier abstract expressionism, his style evolved into geometric forms—points, bundles of lines, circles, and triangles. During the last decade of his life, Kandinsky blended the free, intuitive image of his earlier years with the geometric forms of his Bauhaus period.



*WASSILY KANDINSKY*

Entre aqueles artistas cujo trabalho mudou a história da arte, no início dos anos 20, o pintor russo, Wassily Kandinsky, é lembrado como um dos mais criativos da pintura abstrata, ou do expressionismo abstrato. Em sua pintura, e em seus escritos teóricos ele influenciou um estilo moderno. Vivendo muitos anos de sua vida na Alemanha, Kandinsky tornou-se uma força instrumental no desenvolvimento do expressionismo alemão. Kandinsky nasceu em Moscou, em 4 de dezembro de 1866. Estudou Direito e Economia Política na Universidade de Moscou - , mas depois de uma visita a uma exposição expressionista francesa, em 1895, ainda em Moscou, ele decidiu tornar-se pintor. De mudança para Munique, Alemanha, ele trabalhou com Anton Azbé e Franz von Stuck, estudando o impressionismo e Art Nouveau (um estilo compreendido entre 1890 a 1910). Desde o início, Kandinsky mostrou um estilo muito peculiar pela fantasia. Entre 1900 e 1910 Kandinsky viajou muito, inclusive a Paris, que lhe pôs em contato com a arte de Paul Gauguin, com os neoimpressionistas, e com o fauvismo (estilo agressivo de cores brilhantes) . Ele começou a desenvolver suas idéias graças ao poder da cor natural e da pintura não-representacional. Em 1909, Kandinsky ajudou a fundar a Associação de Novos Artistas, em Munique. Kandinsky pintou seu primeiro abstrato em aquarela em 1910 e começou a formular seu importante estudo teórico, 'Concerning the Spiritual in Art', o qual foi publicado originalmente na Alemanha em 1912. Neste trabalho, ele examinou os efeitos psicológicos da cor e comparações entre a pintura e a música. Junto com o pintor alemão Franz Marc, Kandinsky tornou-se um líder no influente movimento Blue Rider, um grupo expressionista. Ambos editaram um almanaque Blue Rider no qual reproduziram a arte de todas as épocas.

Marc e Kandinsky organizaram uma exibição *avant-garde* internacional em Munique e outras partes – exibições que provaram ser os maiores eventos no desenvolvimento do Expressionismo Alemão. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, Kandinsky deixou a Alemanha para retornar a Rússia, onde ensinou e organizou numerosas atividades artísticas. De volta a Alemanha em 1921, tornou-se um dos principais mestres da escola Bauhaus, em Weimar, continuando com a escola até ser fechada pelo Regime Nazista em 1933. Então, mudou-se para o subúrbio parisiense, onde permaneceu até sua morte, em 13 de dezembro de 1944. Uma mudança significativa aconteceu no trabalho de Kandinsky durante a década de 1920. Do superabundante romantismo do início de seu expressionismo abstrato, seu estilo evoluiu para formas e pontos geométricos, feixes de linhas, círculos, e triângulos. Durante a última década de sua vida, Kandinsky harmonizou a livre e intuitiva imagem dos primeiros anos com as formas geométricas de seu período na Bauhaus.



# CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

## CONFERÊNCIA DE ABERTURA

### MODOS DE SER EDUCADOR: ARTES E TÉCNICAS – CIÊNCIAS E POLÍTICAS

*Teresa Colomer – Universidade Autônoma de Barcelona*

#### “LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO”

Teresa Colomer – Universitat Autònoma de Barcelona El progreso literario de los niños y niñas es algo unitario a través de todas las etapas educativas. Las formas de favorecer estos aprendizajes no son sustancialmente distintas de las utilizadas espontáneamente por los adultos que miran cuentos con los niños y marcan las pautas del tipo de intervención didáctica en las escuela. Con independencia de las programaciones concretas de cada curso, todos los profesores deben pensar en aquello que les gustaría que sus alumnos supieran hacer mejor cuando abandonan su aula a final de curso. Aquí se proponen siete líneas evolutivas: sentirse implicados por la literatura; dominar mejor las habilidades lectoras; tener mayor conocimiento explícito de las convenciones; ampliar el corpus que se aprecia; ampliar las formas de disfrutar; poder interpretar de forma más compleja y saber utilizar información contextual. La reflexión de hacia dónde se dirige la educación literaria marca puede traducirse a continuación en múltiples y variadas formas de actividades escolares.

## MESA-REDONDA

### · CONHECIMENTO X ACOLHIMENTO: DILEMAS DA ESCOLA BÁSICA PAULISTA

*Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva – FCL/UNESP/Araraquara*

*José Sérgio Fonseca de Carvalho – FE/USP*

### “O ‘SIDÃO NUM TEM QEM INCINA’ : OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE INCLUSÃO EXCLUDENTE”

*Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva – FCL/UNESP/Araraquara*

Reconhecendo o caráter intelectual do trabalho docente e a natureza política da educação, pretendo problematizar as implicações no cotidiano escolar das reformas educacionais, com destaque para os dilemas profissionais a que os professores “secundários” têm sido submetidos e suas conseqüências para a escolarização dos jovens brasileiros. A análise aqui apresentada se norteia por pesquisas recentes, incluindo dissertações e teses produzidas por nosso grupo de pesquisa, comprometidas em dar “voz” aos professores de escolas públicas paulistas, concebidos como protagonistas da prática pedagógica e sujeitos da cultura escolar. Num cenário impregnado por uma abordagem que maximiza o papel socializador da escola pública, os indicadores de (precário) domínio de habilidades acadêmicas pelos alunos - reiteradamente evidenciados pelos sistemas de avaliação de rendimento escolar - acirram as contradições e ampliam os dilemas do trabalho docente. A alteração do papel docente mediante a imposição de uma proposta pseudo-construtivista de ensino que vem fragilizando o papel histórico da escola, negligenciado em nome do discurso da inclusão social, é foco central da discussão que aponta também a importância das políticas públicas reconhecerem as concepções e condições de trabalho dos professores, ao invés de eternamente acusá-los de resistentes à mudança, malformados e incompetentes.





## “CONHECIMENTO X ACOLHIMENTO: DILEMAS DA ESCOLA BÁSICA PAULISTA”

*José Sérgio Fonseca de Carvalho – Faculdade de Educação/USP*

O tema sugerido para esta mesa – Acolhimento ou Conhecimento – sugere a existência de um dilema relativo aos objetivos fundamentais da ação educativa. Caberia à instituição escolar – e aos profissionais que nela atuam – ter como principal meta o acolhimento dos jovens que a ela tem acesso ou, alternativamente, conceber como sua função primordial a divulgação e o cultivo de conhecimentos e saberes que historicamente se firmaram como características da cultura escolar?

Em certa medida o “dilema” proposto se reporta a categorias recorrentes nos discursos pedagógicos que contrapõem a uma suposta “escola tradicional”, centrada nos conteúdos, uma instituição “renovada”, alegadamente centrada na criança, em suas necessidades e em seus interesses. As formas – e as designações pelas quais esse dilema tem sido apresentado variam consideravelmente ao longo do tempo. Contudo, a variedade dos termos a que se recorre para caracterizá-lo (escola nova x tradicional, pedagogias ativas x pedagogias diretivas...) parece encobrir sempre uma mesma e suposta dicotomia: ora caberia à escola conhecer, respeitar e acolher as crianças e os jovens que a ela chegam, ora caberia enfatizar os conteúdos, procedimentos e saberes cuja difusão seria sua tarefa precípua. Gostaria de propor, nestas breves reflexões, que o aparente dilema, reiteradamente proposto, pode repousar antes na incompreensão da própria tarefa educativa do que na necessidade do estabelecimento de uma prioridade ou de uma ênfase entre procedimentos mutuamente alternativos. Ao formularmos o acolhimento por oposição ao conhecimento, passamos a ignorar a especificidade do tipo de acolhimento que cabe às instituições escolares, que difere, evidentemente, de outras formas de acolhimento levada a cabo por outras instituições sociais, como a família, a igreja ou seus pares. Uma escola demonstra sua decisão de acolher as crianças e jovens que a ela têm acesso ao transformá-los em seus alunos, ou seja, ao iniciá-los na herança de realizações culturais (conhecimentos, práticas e valores) que caracterizam um legado intelectual comum e público.

### MESA-REDONDA

#### PEDAGOGIA: DIRETRIZES

*Leonor Maria Tanuri – PROGRAD/UNESP/Reitoria*

*Petronilha Beatriz Gonçalves – UFSCar, CNE*

*Antonio Joaquim Severino – FE/USP*

#### “AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA”

*Leonor Maria Tanuri – PROGRAD/UNESP/Reitoria*

Criado em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia nasceu voltado para um conteúdo teórico que contemplava exclusivamente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, sem preocupação de ordem técnico-instrumental ou de definição precisa de campo profissional para o formado. Neste último aspecto, apenas o acréscimo do Curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial), sobreposto ao curso de bacharelado, definia, numa concepção dicotômica, a Licenciatura, com seu objetivo de preparação de professores para os cursos normais. As finalidades propostas para o curso de bacharelado em pedagogia eram as mesmas definidas para os bacharéis em geral: “o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica.” Tal currículo, aplicado obrigatoriamente a todos os cursos então criados, não se modificou consideravelmente quando da aprovação do primeiro currículo mínimo (Par. CFE 251/62), resultante de exigência da primeira LDB - Lei 4024/61. Mantinha-se a organização geral e curricular do curso e, com ela, os problemas de identidade do profissional formado. O segundo e último currículo mínimo que o Curso de Pedagogia recebeu (Par. CFE 252/1969 e Res. CFE 02/69), já em decorrência da Lei 5540/68, fixa uma estrutura que até hoje ainda não foilegalmente substituída e que continua a orientar grande parte dos cursos de Pedagogia existentes. Orientado por uma concepção de natureza tecnicista, que vinculava o preparo específico do aluno a uma função bem definida no mercado de trabalho, esse currículo iniciou a parcelarização do curso em algumas “habilitações profissionais”, ligadas à docência, à administração e à orientação educacional, às quais se acrescentaram outras no decorrer dos anos 70 e 80, principalmente no campo da educação especial. O movimento que se desencadeou a partir dos anos 70, em torno da reformulação do currículo do curso de Pedagogia, ainda não teve encaminhamento de solução, vindo a eclodir por ocasião das reformas em decorrência da nova LDB (Lei 9394/96). A controvérsia e a polémica em torno das três propostas de diretrizes já apresentadas (1999, 2001 e 2005) refletem posições divergentes que estão em jogo. De um lado o caminho percorrido pelos educadores e pelas instituições de ensino aponta direções para caracterização do campo de conhecimentos a ser cultivado no curso e para a definição dos profissionais a serem formados. De outro,



as políticas neoliberais de formação de docentes, com sua ênfase numa lógica técnico-instrumental, têm procurado enfatizar uma formação eminentemente prática, em detrimento da formação teórica e epistemológica necessária aos profissionais da educação. Finalmente, enquanto se processa esse embate, os cursos de Pedagogia vão se proliferando numa rapidez espantosa e se fragmentando em direções diversas, pouco havendo, além de sua denominação, o que os una ou os identifique. Certamente a introdução dos Cursos Normais Superiores, com a atribuição de formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais da educação fundamental, deve ter contribuído para essa dispersão dos modelos de cursos de Pedagogia e de suas áreas de formação. Diante da diversidade dos cursos existentes e dos profissionais formados, é imperioso que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia sejam fixadas de modo a precisar o foco da formação, a partir da experiência percorrida e consolidada pela maioria dos cursos mais tradicionais. O caminho para o estabelecimento dessas Diretrizes Curriculares deve ser não apenas a especificação dos profissionais docentes e não-docentes a serem formados – o que tem polarizado as discussões e as controvérsias – mas sobretudo a reflexão acerca do corpo de conhecimentos teóricos e práticos relevantes que embasam a educação bem como o desenvolvimento e a atuação profissional dos docentes e dos demais profissionais da educação.

### **“SOBRE PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DIRETRIZES CURRICULARES”**

*Petronilha Beatriz Gonçalves – UFSCar, CNE*

A Pedagogia, ciência que estuda processos de educar e de educar-se, tem-se preocupado, ao longo de sua história, marcadamente com procedimentos de ensino destinados a crianças e das aprendizagens que devem deles decorrer. Lida com aportes de outras ciências, como a Psicologia que lhe fornece referências para entender circunstâncias, explicitar processos, avaliar resultados de procedimentos que visam transmitir, mudar, compreender a construção de comportamentos. Lida também com a Sociologia que lhe possibilita situar, de modo especial no âmbito da educação escolar, a influência, nos processos educativos, de relações sociais, tais como entre classes sociais, gerações, entre gêneros, entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais, confissões religiosas, escolhas para relação afetiva-sexual, entre pessoas com deficiência aparente e outras. Lida com a Antropologia cujos métodos investigativos de observação e participação têm auxiliado na inserção no universo escolar, no comunitário, além de oferecer o suporte para decifrar processos educativos próprios a diferentes culturas, permitindo superar a visão monocultural de sociedade e conseqüentemente de educação. Também busca contribuições na História, não unicamente na dos sempre privilegiados pela sociedade, que lhe fornece elementos e desafios para a reflexão a respeito das influências e permanências de diferentes visões de mundo, de distintas correntes de pensamento em processos educativos originados em práticas sociais, em particular em práticas escolares. Busca justificativas de relevância social em estudos que reúnem e interpretam dados censitários que têm revelado desigualdades sociais e étnico-raciais. De um lado o fato de os sistemas de ensino, em particular em nosso país, não terem conseguido oferecer, na idade devida, o ensino regular básico a grande parte da população, de outro lado, a necessidade e incentivo crescentes de atualização ou redirecionamento profissional, criando sistemas de educação continuada, têm ampliado os focos de estudo da ciência Pedagogia também para processos educativos em que jovens e adultos se encontram implicados. No âmbito dos processos educativos, o objeto central da ciência Pedagogia são os processos de ensinar e de aprender situados social e culturalmente, desencadeados e processados em diferentes espaços da sociedade. O curso de Pedagogia, que fundamenta-se na ciência Pedagogia e em outras que com ela têm interface, direciona-se para a formação de pedagogos. O Pedagogo é o profissional cuja formação tem por centro a compreensão, o dimensionamento, a avaliação das repercussões de processos de ensinar e de aprender. Processos estes histórica, cultural, ideologicamente, e no caso dos escolares teoricamente, situados; processos geradores, mantenedores ou transformadores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder, isto é, de participação e influência na configuração da sociedade, das políticas que garantem, aos cidadãos, condições de usufruir, ou não, igualmente dos direitos que cabem a todos. Sua área de atuação profissional tem sido ao longo da história do curso de Pedagogia, no Brasil, a docência, particularmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestão administrativo e pedagógica de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não. No quadro da história do curso de Pedagogia, criado, em nosso país, nos anos 1930, o Conselho Nacional de Educação vem trabalhando no sentido de formular Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que possam articular experiências passadas, reflexões delas decorrentes, com as demandas da sociedade hoje, sempre a partir de propostas de estudiosos na área, de pedagogos e de estudantes da ciência Pedagogia. Tais diretrizes deverão se constituir de orientações, determinações que, respeitando a diversidade regional, o princípio federativo de organização do Estado brasileiro, e garantindo a autonomia filosófica, pedagógica e didática dos estabelecimentos de ensino



superior, ofereçam critérios comuns para que os órgãos supervisores dos sistemas de ensino possam avaliar a qualidade da formação oferecida e acompanhar a trajetória de egressos, contando com padrões nacionalmente aceitos.

**“DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA:  
DISCUTINDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR”**

*Antônio Joaquim Severino – Faculdade de Educação/USP*

Mais uma vez o destino do curso de Pedagogia, no Brasil, está posto em questão em decorrência da discussão de suas Diretrizes Curriculares pelo CNE. E mais uma vez é lançado o desafio a todos os educadores do país no sentido de se delinear um perfil do profissional da área que seja adequado às necessidades sócio-educacionais do país. No lastro da discussão que se desenvolve a respeito da atual proposta de Diretrizes Curriculares, impõe-se recolocar em pauta um questionamento mais radical do significado da prática desse profissional e, conseqüentemente, dos requisitos de sua formação. É hora de se perguntar quais são as referências que possam dar sustentação a essa profissionalização e até que ponto a proposta das Diretrizes garante as mediações curriculares adequadas. O objetivo dessa comunicação é trazer, sob a perspectiva de uma reflexão filosófico-educacional, algumas exigências decorrentes da própria natureza da educação, que se fazem imprescindíveis na formação do educador, pois, na verdade, trata-se de um desafio que se impõe frente ao próprio significado da educação: ela não pode ser concebida apenas como um processo institucional, seu lado visível, mas fundamentalmente como um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. As intervenções educacionais, mediadoras universais e insubstituíveis da formação humana, ancoram-se na condição da educabilidade do homem. O que está em pauta não é só a habilitação técnica mas uma autêntica Bildung, a formação de uma personalidade integral. O grau dessa exigência é máximo, no caso do educador, profissional que é, da própria formação humana.

**MESA-REDONDA**

**· DILEMAS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA**

*Representante do Ministério da Educação – MEC/Brasília*

*Luís Antonio C. R. Cunha – UFRJ*

*João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/São Paulo*

**“DILEMAS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA”**

*Luiz Antônio C. R. Cunha – UFRJ*

O lugar da educação superior nas políticas educacionais no âmbito federal. Reforma da educação superior e reforma universitária. Regulação, avaliação e credenciamento. Ação afirmativa: escolaridade prévia, renda e raça. Sistemas nacionais, sistema federal e sistemas estaduais. O público e o privado. Autonomia: universidades e centros universitários. Possíveis efeitos de retroanulação política.

**“DILEMAS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA”**

*João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/São Paulo*

O Ministério da Educação no final do ano de 2004 lançou para discussão com a sociedade em geral e com o meio acadêmico em particular, o anteprojeto de Reforma do Ensino Superior. Foram discutidas duas versões, a partir das quais toma corpo a versão definitiva a ser apreciada pelo Congresso Nacional. Na prática o processo de reforma do ensino superior inicia-se mesmo antes da discussão do anteprojeto, uma vez que já foram tomadas medidas, que em larga escala, afetam a vida da universidade brasileira. Particularmente, merecem destaque a criação do PROUNI e o SINAES, este introduz uma nova sistemática de avaliação das instituições de ensino superior do País, aquele estabelece uma nova relação entre o Governo Federal e as instituições de ensino superior privadas. É nosso entendimento e é o que pretendemos discutir nesta mesa redonda, que a iniciativa de submeter à discussão uma proposta de criação de marco regulatório para o ensino superior brasileiro, deva-se orientar por alguns princípios já apontados em várias instâncias da sociedade civil (SBPC, ANDIFES, CRUB, ABRUEM, entre outras), dentre os quais se destacam: 1) Adoção de medidas que visem combater as tentativas de tornar o ensino público uma mercadoria orientada pelo mercado e submissa a regras internacionais multilaterais; 2) O ensino superior público e de qualidade é essencial para reverter a situação de desigualdade social e regional de nosso País; 3) O sistema público é referência de qualidade na formação de recursos humanos para a sociedade em geral, e para os demais níveis de ensino em particular; 4) Na sociedade contemporânea a produção de

conhecimentos, a inovação e a transferência tecnológica são fundamentais para a soberania das nações; 5) A necessidade de fortalecer o sistema educacional com a efetiva integração entre o ensino superior e a educação básica.

#### MESA-REDONDA

##### **PROGRAMA DE MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO DA FAPESP: LIMITES E POSSIBILIDADES**

*Marília Pontes Spósito – Faculdade de Educação/USP  
Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie, UFSCar*

##### **“ENSINO PÚBLICO E PESQUISA: UM BREVE BALANÇO DO PROGRAMA ENSINO PÚBLICO/FAPESP”**

*Marília Pontes Spósito – Faculdade de Educação/USP*

O desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino público, no âmbito de linha especial de fomento da FAPESP, abriu novos horizontes em torno de um conjunto de esforços voltados para a melhoria da escola pública no estado de São Paulo. O Programa tem propiciado novas possibilidades de interação entre a Universidade e as redes de ensino público, envolvendo importantes instituições de ensino e pesquisa. Após nove anos de existência o Programa acumula um leque significativo de temáticas, instituições e escolas e professores envolvidos, oferecendo elementos importantes para uma compreensão mais densa das relações entre essas investigações e a constituição de políticas públicas no âmbito da educação. Os elementos desse balanço poderão oferecer contribuição relevante para o aperfeiçoamento do Programa e seu fortalecimento no âmbito das instituições de fomento à pesquisa.

##### **“PROGRAMA DE MELHORIA DO ENSINO PÚBLICO-FAPESP: INVESTIGAÇÃO E PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA”**

*Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie, UFSCar*

A partir de desenvolvimento de pesquisas vinculadas ao Programa Ensino Público-FAPESP desde sua primeira edição em 1996, com os seguintes projetos: “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho (1996-2000)”, “Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental” (2001-2004) e “Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: Implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente” (2004-2007), nos dois primeiros na qualidade de coordenadora e no terceiro como membro da equipe de pesquisadoras, analiso aspectos teórico-metodológicos e desafios que considero pertinentes ao tipo de pesquisa desenvolvido no Programa em pauta. Esses aspectos e desafios referem-se a: pesquisa colaborativa – pesquisa ação; dimensões individuais e coletivas de processos de aprendizagem profissional; o grupo como ferramenta interpretativa; pesquisa acadêmica e pesquisa do professor; pesquisa básica e pesquisa aplicada; colaboração e autoria; estratégias de formação/intervenção e estratégias de investigação; conhecimento produzido pela pesquisa, melhoria da prática docente e impactos na formação inicial oferecida pela universidade; professor pesquisador e melhoria da prática pedagógica; formação inicial e formação continuada; comunidades de aprendizagem e aprendizagem situada.

#### MESA-REDONDA

##### **NOVOS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES**

*Alda Junqueira Marin – FCL/UNESP/Araraquara, PUC/SP  
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali – UFSCar  
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas*

##### **“PRECARIEDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIDADE: 35 ANOS DEPOIS DO INÍCIO DA FORMALIZAÇÃO DE NOVOS MODELOS”**

*Alda Junqueira Marin, Luciana Maria Giovanni – FCL/UNESP/Araraquara, PUC/SP*

O objetivo central é o de relatar parte de análises das condições com as quais o alunado está saindo dos novos cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolaridade. O estudo foi realizado com a dimensão cultural, permitindo traçar perfil desse alunado nas subdimensões familiar, social e de escolaridade anterior no que tange ao acesso a bens culturais e disposições constituídas





para seu usufruto, assim como resgatar problemas de modelos formativos anteriores propostos e implantados ao longo do século. Para tanto foram colhidos dados bibliográficos e de alunos concluintes em 2005, tendo como base pesquisas realizadas na década de 1970, bem como debates e ações políticas na direção de formação no âmbito do ensino superior, até a Lei 9394/96 que estipula tal exigência, dando centralidade ao Curso Normal Superior. Com o aporte da sociologia, componente científico que permite compreender criticamente o modelo formativo atual, essa política é analisada por dentro das instituições formadoras, a partir de sua efetivação, cotejando-se os dados atuais com os da década de 1970. Os resultados apontam a manutenção da precariedade de tal formação, apesar da alteração do âmbito de formação e desses 35 anos de pesquisas e debates.

### **“CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE: O PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR EM PERSPECTIVA”**

*Aline M. de M. Rodrigues Reali – Universidade Federal de São Carlos*

Analisarei, a partir das experiências promovidas pelo Portal dos Professores ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)), alguns processos envolvidos na construção de uma comunidade de aprendizagem docente. A partir de uma caracterização sucinta do Portal, descreverei mais especificamente, as fases iniciais de desenvolvimento e implementação de um Programa de Mentoria on-line voltado para professores iniciantes das séries iniciais e conduzido por um grupo de professoras experientes e pesquisadoras da universidade. Destacarei, tendo em vista as referências teórico-metodológicas adotadas, aspectos relacionados ao perfil das professoras iniciantes participantes do Programa; desafios (tensões) identificados no desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores por meio de uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo sob responsabilidade da universidade e indicadores (marcadores) da construção de uma comunidade de aprendizagem por parte das professoras mentoras e pesquisadoras.

### **“NOVOS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES”**

*Bernardete Angelinna Gatti – Fundação Carlos Chagas, PUC/SP*

Nunca é demais lembrarmos a importância da função dos professores na contemporaneidade. Eles formam, com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que darão continuidade a um processo de civilização que vem se construindo em muitos séculos, processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos. Para proposições formativas de professores, ter no horizonte mais concretamente o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sócio-filosóficos mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território, parece ser um caminho sensato e promissor. Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, sem estrangular, a formação de base e a continuada de docentes, a qual merece se diversificar em modelos diferentes, próprios a uma sócio-culturalidade rica e variada como é a do Brasil. Justamente é de um movimento que vem se delineando com essas perspectivas que vamos nos ocupar neste trabalho, analisando algumas das inovações que vêm sendo propostas para a formação de professores, seja para educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série, seja nas licenciaturas. Abordaremos experiências desenvolvidas nos Estados de S.Paulo, Minas Gerais e Paraná, e, em nível do Ministério da Educação.

## **MESA-REDONDA**

### **LICENCIATURA: O LUGAR DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL**

*Maria Isabel de Almeida – FE/USP*

*Vera Teresa Valdermarin – FCL/UNESP/Araraquara*

*Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa – FE/UNICAMP*

### **“O CURSO DE LICENCIATURA – FACE AOS DESAFIOS VIVIDOS PELOS PROFESSORES”**

*Maria Isabel de Almeida – Faculdade de Educação/USP*

Na medida em que a complexidade da sociedade contemporânea coloca novos desafios para a ação educativa em sala de aula, a preocupação com a formação do professor vem ganhando relevância em inúmeras instâncias e instituições em nosso país. Assim, o objetivo dessa apresentação é discutir como o curso de licenciatura vem respondendo aos desafios vividos pelos professores no dia a dia das escolas. O debate social e acadêmico sobre as complexas ações que eles têm que desenvolver, grande parte das vezes em condições adversas, apontam para um conjunto de necessidades que deverão ser atendidas no interior do movimento de reorganização do processo de formação desses profissionais. Tomando como





ponto de partida a idéia de que a formação de professores precisa ser parte de uma política pública de desenvolvimento profissional compromissada com a qualidade social dessa formação e com a valorização dos profissionais que forma, discutiremos algumas possibilidades surgidas nesse processo de reorganização da licenciatura: as contribuições apontadas pela reestruturação das licenciaturas na Universidade de São Paulo; as ponderações decorrentes da convivência com os professores de uma escola pública na cidade de São Paulo organizada em ciclos; as experimentações ousadas em aulas no interior de um curso de licenciatura.

**“O CONHECIMENTO EDUCACIONAL: REFLEXÃO  
SOBRE MÉTODOS DE ENSINO E FORMA ESCOLAR”**  
*Vera Teresa Valdemarin – FCL/UNESP/Araraquara.*

A presente reflexão pretende evidenciar a importância do conhecimento sobre processos de ensino para a profissão docente, na medida que articulam dados referentes à teoria do conhecimento e ao conhecimento científico, com o objetivo de formar crianças e jovens. Pesquisas elaboradas na perspectiva histórica fornecem elementos para a compreensão da constituição das disciplinas escolares, da relação entre princípios educacionais e prática pedagógica, da seleção cultural produzida pela instituição escolar e do sistema de progressão no conhecimento por meio do qual a escola fornece hierarquizações sociais. A partir desses elementos pode-se problematizar prioridades atuais para a formação de professores e discutir possibilidades de intervenção.

**“LICENCIATURA: O LUGAR DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL”**  
*Maria Inês Petrucci Rosa – FE/UNICAMP*

O profundo processo de reformulação curricular das licenciaturas na Universidade trouxe à tona uma série de questões relacionadas com conhecimentos, experiências e identidades em movimento na formação docente nos diferentes campos disciplinares (Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, entre outros). Tais questões deram espaço para a emergência de diferentes princípios curriculares norteadores dos novos percursos propostos para a formação de professores, tais como a flexibilização, a integração licenciatura-bacharelado e o redimensionamento do lugar do conhecimento educacional. O entendimento do alcance desses princípios é o que nos movimenta na discussão do tema em pauta nessa mesa redonda.

**CONFERÊNCIA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PARA UMA  
ARTICULAÇÃO ENTRE INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS**  
*Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa  
(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação)*

Um pouco por todo o mundo muitos milhões de alunos abandonam prematuramente a escola sem quaisquer qualificações dignas desse nome, engrossando o número de jovens em risco de exclusão e pondo em risco a coesão social. Os sistemas educativos continuam a ter dificuldades em lidar com as diferenças, em se flexibilizarem e em responderem às necessidades, legítimas aspirações e ambições dos jovens. Ou seja, os sistemas educativos não estão a conseguir assegurar que todos e cada um dos seus alunos desenvolvam os saberes, as atitudes, as capacidades e os comportamentos indispensáveis para que se possam inserir plenamente nas sociedades em que vivem. Estamos perante o desafio da democratização plena dos sistemas educativos. Simultaneamente, nas últimas décadas, temos assistido a desenvolvimentos no domínio das teorias da aprendizagem e das teorias do currículo. De facto, estamos perante um paradigma emergente no domínio das aprendizagens que congrega, entre outros, os trabalhos de investigação de cognitivistas, construtivistas e de investigadores da chamada aprendizagem situada. Há, assim, contribuições mais centradas no funcionamento, organização e capacidades da mente, inspiradas no cognitivismo, enquanto outras, inspiradas na antropologia e no socialconstrutivismo, analisam e procuram compreender as aprendizagens a partir das interações sociais e dos significados culturais que os alunos atribuem aos fenómenos que os rodeiam. Considera-se assim que as pessoas constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e as suas abordagens para resolver problemas. Por outro lado, no domínio dos desenvolvimentos curriculares, estamos também a assistir à emergência de um paradigma que nos traz uma visão baseada num conjunto de princípios tais como, por exemplo: a) Todos os alunos podem aprender; b) Os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento; c) Independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades assim como a igualdade no desenvolvimento de competências deve estar ao alcance real de todos; d) Todos os alunos



são socializados nos discursos e nas práticas das disciplinas escolares; e) Os alunos adoptam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens. Perante estes desafios, que caracterizam a nossa época, surge a necessidade de mudar a avaliação das aprendizagens dos alunos, centrando o essencial das nossas preocupações neste domínio numa avaliação eminentemente formativa cujo principal propósito é o de melhorar as aprendizagens dos alunos, ajudando-os a desenvolverem competências metacognitivas que os possam apoiar na auto-avaliação, na auto-regulação e no auto-controlo do que são supostos aprender. Esta perspectiva de avaliação contrasta claramente com aquela que vai prevalecendo nos sistemas educativos e que se caracteriza por estar primordialmente organizada para classificar, seleccionar e certificar os alunos. São duas formas bem distintas de abordar a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos e às quais correspondem concepções bem distintas acerca da aprendizagem, do currículo e da própria escola. É tendo em conta as ideias que acima se delinearam de forma muito sintética que, nesta Conferência, se apresentam e discutem algumas abordagens à formação de professores que poderão favorecer o desenvolvimento de uma visão renovada do currículo, da aprendizagem e da avaliação ou que, pelo contrário, poderão contribuir para perpetuar a visão predominante. O que se sugere é que os múltiplos sistemas de formação de professores, essencialmente baseados em instituições do ensino superior de natureza diversa, possam ser interrogados sem preconceitos acerca da forma como estão a "lidar" com os desafios da contemporaneidade escolar. Por outro lado, importa também descrever, analisar e interpretar paradigmas de investigação sobre a formação de professores e sobre o ensino, tendo em vista contribuir para a compreensão e para a conceptualização das relações entre o Ensino/Aprendizagem/Avaliação e a Formação de Professores e Educadores. No fundo, trata-se sobretudo de procurar analisar e discutir o papel que uma adequada articulação Investigação-Formação-Práticas pode e deve ter no desenvolvimento, modernização e democratização dos sistemas educativos. Analisar e transformar a Formação de Professores exige uma visão mais integrada, mais flexível, mais profunda, mais abrangente e mais articulada das diferentes componentes que concorrem para a sua conceptualização mas, acima de tudo, exige mudanças culturais profundas, particularmente no que se refere à avaliação das aprendizagens.





# SEMINÁRIOS TEMÁTICOS



## 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E VIABILIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Maria Malta Campos – FCC/PUC/SP

## “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E VIABILIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS”

Maria Malta Campos – FCC/PUC/SP

As propostas pedagógicas para instituições de educação infantil - creches, pré-escolas, centros de educação infantil – resultam da iniciativa e da participação de profissionais situados em diferentes níveis das redes públicas e das entidades que atuam nesse campo. Devem também contar com a contribuição de atores situados fora das instituições, como as famílias das crianças, as organizações da comunidade e as universidades e centros de pesquisa.

A simples existência de alguma proposta pedagógica na unidade de atendimento de educação infantil é considerada internacionalmente como um dos indicadores mais importantes de qualidade, na avaliação de redes de educação infantil, ao lado de outros, como a formação do pessoal, a proporção adulto-criança, a estrutura física (do prédio, dos equipamentos e materiais) e a participação das famílias.

No entanto, apesar dos avanços na legislação e da existência de documentos oficiais norteadores, as pesquisas revelam que a maioria das instituições de educação infantil no país não conta com projetos pedagógicos claros que subsidiem sua prática cotidiana. Este Seminário Temático discutirá essas questões, abordando as principais polêmicas hoje existentes sobre o tema à luz dos principais resultados de pesquisas nacionais e internacionais.

## 2 – ESTÁGIO, PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

Sonia Teresinha de Sousa Penin – FE/USP  
Evandro Ghedin – Universidade do Estado do Amazonas

## “PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA”

Sonia Teresinha de Sousa Penin – FE/USP

Universidade e escola básica têm em comum o fato de ambas serem instituições estabelecidas socialmente para desenvolver ensino. Mas mantêm especificidades. A universidade, no Brasil, criada na década de 30 do século XX, manteve o mesmo espírito das universidades européias do século XII, que tiveram como missão o cultivo do conhecimento e a formação de profissionais. A partir do século XX, cobrou-se da universidade um envolvimento mais intenso com a sociedade.

Hoje, é bem estabelecida a tríplice função da universidade: criar conhecimento, formar profissionais e prestar serviços à comunidade, assegurando a indissociabilidade entre tais ações. Ainda que uma dessas funções refira-se especificamente à relação com a sociedade, todas devem exercê-la, sob o perigo de não cumprirem o que propõem. A escola de educação básica tem seu início no século XIX, mas só se firma na segunda metade do século XX. Hoje, por lei, os profissionais da escola básica são formados em nível superior. Parcerias da universidade com a escola básica acontecem no exercício de suas três funções. Esta é para aquela, simultaneamente, espaço de pesquisa, de oferta de serviço e de formação de professores e demais profissionais da educação. Cumprir com a função social da universidade no que se refere ao ensino e à formação de profissionais para a sociedade pressupõe conhecimento e sensibilidade das modificações e características da sociedade na qual cada universidade e cada escola está inserida, assim como das transformações da própria contemporaneidade. A parceria entre universidade e escola é estratégica sob muitos aspectos. Um, pelo necessário encaminhamento de parcela expressiva dos alunos da escola básica, sobretudo os das públicas, para continuarem seus estudos em nível superior. Diante das características da contemporaneidade e do espaço político entre as nações nesse início de milênio, fortalece-se a crença de que o conhecimento trabalhado no ensino superior é de







importância vital para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico de um país, tanto quanto para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da população. Esse entendimento se dá por toda parte, notado pelos posicionamentos que instituições como a UNESCO tem tomado em suas Conferências. Nessa direção, no Brasil, projetos de formação de 24 profissionais para a educação e o ensino, impulsionados também pela legislação em vigor, têm procurado otimizar a parceria entre universidade e escola básica; há que se acompanhar e expandir esse movimento.

**“A PESQUISA COMO EIXO ARTICULADOR DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Evandro Ghedin – Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Trata-se do relato, discussão e debate de uma experiência de formação de professores desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no curso de licenciatura na modalidade de Normal Superior, que procura aliar a prática de Estágio ao desenvolvimento sistemático da pesquisa, como componente formativo do futuro docente. A proposta centra suas ações nas categorias de construção do saber docente na prática, contribuições da escola para a construção dos saberes, os professores diante do conhecimento. O desenho curricular da proposta desenvolve-se ao longo de quatro semestres letivos; inicia-se no quinto período e termina no oitavo, com a conclusão do curso, quando o estudante apresenta sua pesquisa na modalidade de monografia. O projeto de Estágio, originalmente desenvolvido, propõe uma formação que consiste num processo de preparação intelectual que pretende contribuir e responder às necessidades e os desafios da escola contemporânea. A prática de Estágio como pesquisa propõe-se uma articulação com a escola como “locus” de pesquisa e da prática docente. O Estágio vinculado à pesquisa constitui um momento formativo privilegiado tanto para a compreensão das condições de ensino nas escolas quanto para o entendimento dos saberes produzidos e transmitidos pela escola. O presente seminário temático apresenta o projeto de Estágio proposto e desenvolvido pela UEA; discute as dificuldades e limites no desenvolvimento da proposta e reflete sobre as possibilidades que apresenta no âmbito da formação de professores como sujeito na construção de seus saberes profissionais necessários à atuação na escola.

**3 – FORMAÇÃO HUMANISTA NO ENSINO MÉDIO**

Nelson Dacio Tomazi – UFPR  
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo – FE/UNICAMP

**“A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO ENSINO MÉDIO”**

Nelson Dacio Tomazi – UFPR

Discutir a presença da Sociologia no ensino médio no contexto das humanidades é pensar em duas direções: a da formação dos professores e a dos alunos. Isso significa, por um lado pensar como nossos professores estão sendo

formados nas universidades; e, depois delas, como se estabelece a sua formação efetiva, até que atinjam a maioria intelectual - e por outro lado como está sendo trabalhada a disciplina sociologia no ensino médio, ou seja, que tipo de formação sociológica estão recebendo os alunos do ensino médio. Ampliando a questão quando penso na presença das humanidades e mais especificamente da sociologia na formação intelectual de nossos estudantes e professores me vem à lembrança a discussão de Theodor Adorno sobre esta questão. Ao focar a idéia de esclarecimento remete a questão à de formação e maioria. Pensar esta questão em termos da realidade brasileira significa analisar como são formados nossos professores. Quanto a nossos alunos penso em outra questão que Adorno coloca quando desenvolve sua análise da indústria cultural e quando remete esta à idéia de semicultura.

**“HUMANIDADES” E FORMAÇÃO: HORIZONTES E POSSIBILIDADES**

Silvio Donizete de Oliveira Gallo  
Faculdade de Educação/UNICAMP

Haverá sentido em falarmos sobre formação humanista no Ensino Médio? Ouso colocar em pauta esta interrogação a partir de certas referências filosóficas: no final do século dezenove, Nietzsche anunciou a “morte de Deus” e a “morte do homem”, para a emergência do além-do-homem; já no século vinte, Heidegger questionou: haverá sentido ainda em afirmar o humanismo?; em seguida, Foucault mostrou o conceito de homem como um rosto de areia na praia, desmanchando-se sob a ação das águas. Frente às evidências da crise da noção moderna de sujeito e de ser humano, parece que o humanismo começa a soar anacrônico. Por outro lado, porém, o abandono da defesa das humanidades pode significar uma capitulação ao mais puro tecnicismo. Este texto procurará abordar o Ensino Médio como espaço para desenvolvimento das três potências do pensamento, a Arte, a Ciência e a Filosofia, de forma articulada e transversal. Talvez assim seja possível, ainda, uma formação, mas para além dos fundamentalismos que já não nos servem como sustentáculos.

**4 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

José Carlos Miguel – FFC/UNESP/Marília  
Roseli Rodrigues de Mello – UFSCar

**“FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: ESPECIFICIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E TENDÊNCIAS EMERGENTES”.**

José Carlos Miguel – FFC/UNESP/Marília

A inquestionável transformação nas relações de trabalho promovidas pelos meios de produção impõe novas perspectivas sobre os cenários da formação do educador de jovens e adultos.

Historicamente relegada a segundo plano no contexto da discussão sobre a educação e sobre a formação de professores, em particular, a educação de jovens e adultos progressivamente se coloca como um campo de práticas pedagógicas e de reflexão que busca ultrapassar os limites





da mera escolarização. Há que se reconhecer a multiplicidade de desafios que se coloca nesse campo do conhecimento sobre a escola, exigindo de educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e equipes técnico-pedagógicas uma nova abordagem para a elaboração de currículos, para o planejamento e o desenvolvimento de ações educativas para grupos culturais diversos que, antes excluídos, hoje exigem vez e voz. A ordem social está sendo remapeada. Isso posto, o processo de formação de educadores para a EJA deve envolver processo formativo plural, que visa desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a questão da formação política e a diversidade cultural que extrapola os limites da sala de aula. Sobre a formação inicial e contínua do educador da EJA recai o compromisso efetivo de situá-lo em condições para o desenvolvimento de uma concepção adequada de educação bem como do instrumental necessário para sua mediação. Mais do que uma discussão sobre o locus legítimo da formação do professor, particularmente daquele que deve atuar nas séries iniciais do ensino fundamental da EJA, a questão que se coloca como emergente hoje refere-se à natureza e qualidade da formação num contexto de múltiplas competências colocadas pelo que se poderia denominar de sociedade da aprendizagem e/ou do conhecimento. Nesse contexto, impõe-se aos processos de formação uma séria reflexão sobre a ruptura com a lógica da produtividade do mercado, a incorporação das novas tecnologias de informação à escola, a busca de superação dos mecanismos de burocratização do trabalho docente, a imperiosidade de compreensão da relação entre família, escola e políticas educacionais e a concretização de uma forma de organização do trabalho na escola que possa amenizar a dinâmica do individualismo, da insegurança e da impossibilidade de projetos coletivos enquanto conseqüências da fragmentação do trabalho docente. O desafio é considerável posto que o desenvolvimento profissional docente implica em superar, nos processos de formação do educador de EJA, a mera preocupação com a introdução de inovações técnico-pedagógicas para conceber o profissional da EJA na sua totalidade, isto é, enfatizando-se aspectos como o propósito do professor face ao sujeito que se quer formar, a sua identidade cultural, o contexto real de sua atuação e a cultura do ensino. Se outrora a seletividade do sistema de ensino se concretizava pela negação da vaga às classes populares, hoje se mostra camuflada pela dificuldade da escola em atender a demanda de forma competente, garantindo o êxito da clientela trazida pelo processo de democratização do ensino. A consciência do papel do conteúdo e do conjunto de estratégias que poderão ser adotadas de modo a modificar o curso das relações interpessoais no contexto escolar é certamente uma competência a ser adquirida pelo futuro educador tendo-se como premissa que o conhecimento está em constante transformação, colocando progressivamente novas exigências sobre os processos de formação docente.

### **“A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ARTICULANDO INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E AÇÃO SOCIAL PARA A TRANSFORMAÇÃO.”**

Roseli Rodrigues de Mello (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/NIASE – Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar).

A educação de pessoas jovens e adultas tem uma especificidade que não pode ser desprezada. Há a necessidade de adoção de teorias de aprendizagem que contemplem a inteligência adulta, o contexto de vida dos sujeitos e a possibilidade de, com eles, ampliar a ação social para a transformação da realidade injusta e desigual na qual estamos inseridos. Investigação, formação e ação social são eixos indissociáveis no trabalho do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/UFSCar e que aqui serão abordados.

Teorias e práticas de ensino baseadas em autores clássicos da psicologia apresentam limites e inadequações para orientar o trabalho pedagógico com pessoas adultas; por isso, é necessário divulgar e focalizar teorias e conceitos que compõem a perspectiva dialógica de aprendizagem e de educação.

Para o desenvolvimento de práticas de participação social e de educação transformadoras, o encontro entre pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (professores e alunos de pós-graduação e de graduação de diferentes áreas), especialistas vinculados à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Carlos, educadores e educadoras de EJA, de MOVA e de Brasil Alfabetizado e participantes de educação de pessoas jovens e adultas (aos quais freqüentemente chamamos de alunos e alunas, ou educandos e educandas) tem possibilitado ampla construção de conhecimentos e práticas sociais e educacionais. Com financiamento do MEC, por meio do programa de incentivo à extensão universitária com compromisso social (PROEXT/ MEC-SESu: 2003 e 2004), vimos desenvolvendo as seguintes frentes de trabalho, desde 2003: Aprendizagem dialógica de leitura e de escrita, Tertúlia Literária Dialógica, Inclusão Digital, Aprendizagem matemática, material pedagógico para EJA, formação de educadores e educadoras e construção de políticas públicas. É sobre essas frentes de investigação, de formação e de ação social e educacional que a apresentação versa.

### **5 – LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**


João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – FCL/UNESP/  
Assis, Fundação Editora Unesp  
Luiz Percival Leme de Brito – Associação de  
Leitura do Brasil, UNISO

### **“PARA NÃO MATAR DOIS COELHOS COM UMA CAJADADA SÓ”**

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – FCL/UNESP/  
Assis, Fundação Editora Unesp.

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o papel que a literatura desempenha na formação de educadores – e, por extensão, de seus educandos –, considerado o contexto de um debate, ainda hoje hegemônico em nosso país, que polariza a discussão dos objetos culturais em





eruditos e massivos e, no caso específico do texto verbal, em alta e baixa literatura (ou sublitteratura). De um lado, algumas poucas obras são eleitas e legitimadas como as representantes da “verdadeira arte”; de outro, um enorme contingente de objetos é lançado na vala comum da indústria cultural.

Nesse cenário, somos instados a escolher, a todo momento, entre o poema árcade e a letra de música sertaneja; entre Alice no país das maravilhas e Harry Potter; entre Coelho Neto e Paulo Coelho, cada qual arregimentando seus partidários e facções. Quem entra na escola, quem fica de fora? Qual o melhor para formar jovens leitores? Quem mais contribui para a formação do professor? Pensar esse conjunto de questões e tensões para além das dicotomias apontadas é o desafio abraçado por esta comunicação.

### “LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Luiz Percival Leme Britto – ALB/UNISO

Pretende-se nesta apresentação estabelecer relações entre a formação cultura do professor e da professora, em especial, aquela relativa à experiência estético-literária e sua ação educativa.

Neste sentido, aponta-se para um tipo de discussão que implica compreender a leitura literária na perspectiva de formação pessoal e compreensão dos e ações sobre os fatos do mundo. Para tanto, arte é compreendida como uma reconstrução do vivido, em que, dentro de determinações próprias do contexto histórico, se estabelecem condições de verossimilhança dessa reconstrução, assim como os acordos que se faz na recepção dessa reconstrução. A arte supõe uma intenção deliberada nessa (re)construção, que nos afasta da reprodução do espaço-tempo imediato, permitindo outras formas de compreender e representar o cotidiano. A arte, portanto, manifesta a busca incessante e continuada de uma nova experiência do vivido, caracterizando o desejo de construir outro mundo, o que supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana. A arte é, enfim, admiração, é contemplação da vida. A partir do momento em que compreendemos a arte desta maneira, estamos lhe oferecendo uma dimensão – além da estética – absolutamente ética. Não ética enquanto respeito a regras, mas enquanto princípio histórico de vida. A ética retrata uma dimensão da condição humana, de pensar e de construir a condição do humano. Nesse sentido, soa estranho falar em ética de bandido. Porque ética seria apenas uma submissão a um conjunto de regras determinados em uma situação. A ética supõe a constituição de um ser, supõe um conjunto de referenciais que nos permite pensar-nos humanos.

Não existe uma ética de cachorro. Portanto, não é possível para pensar certos acordos criminosos e dizer: “Fomos éticos porque respeitamos os nossos jogos”. A “ética do capital”. A “ética da Bolsa de Valores”. A palavra tinha de ser outra. Não é possível falar em ética nesse sentido. Reconhecer a dimensão ética da Arte implica pensar o conhecimento e a experiência das artes como uma ação essencialmente ético-política, no sentido em que é uma ação de intervenção no meio, visando construir a condição da possibilidade humana. A experiência estética, em particular para o docente, significa vivenciar e sustentar

um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana.

### 6 – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cleiton de Oliveira – UNIMEP  
Antonio Bosco de Mello – UNIOESTE

#### “ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO”

Cleiton de Oliveira – UNIMEP

A partir de meados da década passada verificou-se um crescimento, sem precedentes, das matrículas municipais no ensino fundamental. Em consequência foram instituídos sistemas municipais de educação, criadas instituições de ensino, implantados órgãos municipais de educação, dentre os quais os Conselhos Municipais de Educação.

Este trabalho analisa algumas questões destes colegiados. Para tanto, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre a temática e analisados os seguintes aspectos: composição, compreendendo o perfil dos conselheiros, os segmentos representados e a forma de escolha dos mesmos; atribuições e competências; âmbito de atuação; relações com o executivo municipal e com o sistema estadual de educação; e, o levantamento de possibilidades e de limites da atuação deste colegiado.

#### “CONSELHOS NA EDUCAÇÃO: UMA PARTICIPAÇÃO DISSOLVENTE?”


Antonio Bosco de Lima – UNIOESTE/PR

Os debates e a implementação de Conselhos na Educação têm ocorrência, no Brasil, principalmente nas décadas de oitenta e noventa do século XX, consequência do processo de democratização da sociedade brasileira e da necessidade de controle institucional das políticas de “descentralização”. Durante estas décadas os estados brasileiros vão instituir Conselhos Institucionalizados, oriundos por um lado pela determinação dos anseios da sociedade e por outro como instrumentos de controle e fiscalização das políticas públicas locais (estes são os Conselhos de Escola, da Educação, da Saúde, dos Direitos da Criança e do Adolescente, dentre outros).

Neste período iremos ter, também, a implementação de Conselhos Populares em governos de esquerda, que se constituem de forma autônoma, incentivados pelas organizações locais, sem o lastro do controle oficial, enquanto que os Conselhos Institucionalizados (CIs) são implantados por meio de uma legislação que os normatizam, caracterizando sua Natureza (Concepção, Composição e Fins). Releve-se ainda, que, a implantação dos CIs é vital para que o Município receba verbas para a Educação, Saúde, Assistência Social; portanto, estes Conselhos acabam por ser instrumentos e instrumentalizadores do processo de desconcentração da execução das tarefas relacionadas à áreas citadas. A desconcentração de tarefas tem um laço estreito com a desregulamentação do Estado. Através da desresponsabilização pela manutenção da educação pública e gratuita, as políticas educacionais reforça o preceito da publicização dos serviços da educação. Tal publicização não significa o financiamento por parte do Estado, mas sim a indicação de que a iniciativa privada







também pode oferecer serviços públicos. É nesta direção que instrumentos de controle local são criados, numa perspectiva de que quem controla e fiscaliza pode participar, e exercer parceria em sua manutenção. Nosso pressuposto indica que por meio da implantação de instrumentos de controle, avança-se em dois rumos: a fiscalização e o controle dos serviços públicos, visto que os dirigentes públicos, segundo análises oficiais, têm empregado e gerenciado mal as verbas públicas. O que percebemos é que supostamente este movimento em relação à organização de Conselhos tem a pressuposição de fortalecer, estimular e organizar o “poder local”, porém, tal movimento configura-se em uma forma de constituir colegiados que são utilizados para referendar a implantação e implementação de políticas ditas “descentralizadoras” na qual o município passa a se responsabilizar pela oferta de serviços que o Estado se exime. Por outro lado, surge, em tese, a possibilidade para que se estabeleça uma gestão municipal da educação democrática, superando-se, assim, o predomínio, em nosso país, de uma cultura autoritária e centralizadora, em relação à gestão educacional, afinal, os preceitos constitucionais e as leis que os regulamentam indicam uma possibilidade de participação, tanto nas questões que dizem respeito ao financiamento da educação, quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos.

#### **7 - EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS**

Paulo Henrique Martinez – FCL/UNESP/Assis  
Edilson Moreira de Lima – IBILCE/UNESP/S. J. do R. Preto  
Rosa Maria Feiteiro Cavalari – IB/UNESP/Rio Claro

#### **“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: O BRASIL E A PROPOSTA DA UNESCO”** Paulo Henrique Martinez – FCL/UNESP/Assis

Um desafio nas propostas pedagógicas para o Desenvolvimento Sustentável é a passagem da formação cultural de indivíduos e grupos para uma conduta social e política mais contundente no plano do bem estar coletivo, como a promoção dos Direitos Humanos e da qualidade de vida, e na esfera da cidadania, como a organização, a participação política e a qualificação intelectual da opinião pública. A proposta da Unesco de realizar uma Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável contém elementos elucidativos para pensar a articulação entre Educação, cidadania e reforma social no Brasil neste início de século. Algumas iniciativas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, nas políticas públicas e sociais, são discutidas em perspectiva histórica.

#### **“EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DA CRISE DO PARADIGMA CIENTÍFICO À NECESSIDADE DA DIALÉTICA”**

Edilson Moreira de Oliveira – IBILCE/UNESP/S. J. do R. P.

Tendo em vista a temática adotada para este seminário, qual seja, “Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento

Humano: Políticas Públicas e Programas” – a mesma será abordada a partir da relação entre a Ciência, a Temática Ambiental e o Ensino, objetivando registrar limites, possibilidades e alternativas para a formação dos atores sociais que se ocupam de tal temática. Tal proposta nortear-se-á (1) a partir das críticas endereçadas à Ciência, ao apontar a crise e os limites do paradigma científico hegemônico, da crítica à racionalidade instrumental, historicamente operantes nas políticas públicas e programas voltados à temática ambiental e à educação ambiental em nosso país; (2) do predomínio de uma visão estritamente epistemológica na formação dos educadores e (3) da necessidade de um processo formativo fundado na perspectiva da Ontologia do Ser Social. Portanto, tal análise pauta-se pela recusa da vertente teórica denominada por Evangelista (1997) de irracionalismo pós-moderno, ao entendermos que muitas das críticas endereçadas à Ciência devem-se ao desconhecimento dos limites e possibilidades da lógica formal aristotélica, que fundamenta o paradigma de produção do conhecimento científico e da necessidade da dialética, na realização do trabalho educativo, aspectos esses plenamente ignorados nas atuais propostas de políticas públicas e programas voltados à temática ambiental e à educação ambiental, nosso objeto de reflexão nesse seminário.

#### **“EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS.”**

Rosa Maria Feiteiro Cavalari – IB/UNESP/Rio Claro.


A temática ambiental e as discussões relativas ao meio ambiente têm se imposto, cada vez mais, no cotidiano de diferentes comunidades. Um dos grandes desafios que se apresenta para o mundo contemporâneo é, sem dúvida nenhuma, a necessidade de compreensão das causas determinantes dos atuais modelos de relação sociedade-natureza, o que implica, necessariamente, na compreensão do atual modelo de produção social. Tal compreensão faz-se necessária tendo em vista a busca de soluções para os problemas de degradação ambiental.

Assim sendo, as questões relativas ao meio ambiente ocupam um lugar de destaque no rol de preocupações do homem contemporâneo. A chamada questão ecológica, freqüentemente veiculada pelos meios de comunicação de massa, tem ultrapassado os meios acadêmicos e científicos e envolvido os mais diferentes segmentos da sociedade civil, tais como movimentos populares, sindicatos, organizações não-governamentais, partidos políticos, Igreja, escola entre outros.

Diferentes setores da sociedade civil, além do movimento ambientalista têm salientado a importância e o papel da educação como meio de superação do atual quadro de degradação ambiental. Não raras vezes, o papel transformador da educação e as possibilidades de mudanças atribuídas a ela são tão exacerbados que acabam por trazer como conseqüência, uma visão idealizada e mistificada desse processo.

Em que pese o grande peso atribuído à Educação, é importante salientar que a Educação Ambiental não se originou a partir do campo educativo. Em sua origem, a Educação Ambiental esteve mais ligada ao movimento ambientalista do que ao campo da educação ou da teoria





educacional. Talvez essa origem possa explicar, pelo menos em parte, a carência de fundamentação teórico-metodológica da área, já apontada por alguns autores. Pode-se notar a partir dos anos 90, principalmente depois promulgação da Constituição Federal de 1988 que, no capítulo sobre Meio Ambiente faz referência explícita à Educação Ambiental como dever do estado e direito do cidadão, que essa modalidade da Educação têm se fortalecido e, paulatinamente, conquistado espaço. Tal conquista, no entanto, não se apresenta isenta de ambigüidades e contradições. Pretendo nesse Seminário aprofundar essas reflexões.

**8 – EDUCAÇÃO VISUAL E CINEMA**  
Milton José de Almeida – FE/UNICAMP  
**“A EDUCAÇÃO VISUAL E A EDUCAÇÃO VISUAL DA MEMÓRIA”**  
Milton José de Almeida –  
Faculdade de Educação/UNICAMP

“A Educação Visual e a Educação Visual da Memória trazem para o estudo contemporâneo das imagens o olhar histórico da Arte da Memória. O conhecimento visual cotidiano de inúmeras representações em imagens participa da educação cultural, estética e política e da educação da memória. É um processo de educação da inteligência visual cuja configuração estética é, ao mesmo tempo, uma configuração política e cultural e uma forma complexa do viver social contemporâneo permeado de representações visuais. Um programa histórico de educação cultural da inteligência que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político ao mesmo tempo em que recria a memória desse momento”.

**9 – GÊNERO ETNIA E CLASSE**  
Cláudia Pereira Vianna – FE/USP  
Maria Arisnete Câmara de Moraes – UFRN

**“POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ACÚMULOS E DESAFIOS DE DUAS DÉCADAS”**  
Cláudia Pereira Vianna – Faculdade de Educação/USP

A palestra a ser proferida no Seminário “Gênero, Etnia e Classe” objetiva refletir como as relações de gênero tornaram-se objeto das políticas públicas de educação no Brasil. Baseia-se em pesquisa que integra uma investigação mais ampla concluída em julho de 2005 e denominada Latin American Public Policies in Education from Gender Perspective, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Nelly Stromquist. Foi privilegiada para essa apresentação a análise de planos, referenciais e parâmetros federais que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas de educação voltadas para a educação infantil e para o ensino fundamental nas duas últimas décadas. Essa ótica de análise dá destaque para o resgate das diferenças de gênero e para o papel do Estado no enfrentamento dos conflitos inerentes à construção da igualdade de gênero.

Mostra-se que o Estado não tem papel neutro nesse processo político, pedagógico, social e colabora tanto para a reprodução quanto para a resistência aos preconceitos de gênero.

**Seminário: Gênero, Etnia e Classe.**  
**“A FORMAÇÃO DA LEITORA BRASILEIRA NO SÉCULO XIX”**

Maria Arisnete Câmara de Moraes – UFRN

Esta discussão aponta para a formação da leitora brasileira nas três últimas décadas do século XIX. Para tanto, a indagação que permeia a minha fala centra-se na seguinte pergunta: Que leitora se pretendia formar? Os escritores, tanto no livro quanto no jornal, dirigiam-se a um perfil de mulher branca, aristocrática e bela: mulher negra e pobre não fazia parte desse universo a conquistar. Os jornais como O Futuro, A Marmota na Corte compunham um estereótipo de mulher oferecendo-lhe modelos de vestido e penteados, última moda de Paris, apesar do descompasso das estações do ano entre os dois países. Romances como Senhora, de José de Alencar, A mão e a luva, de Machado de Assis, Uma lágrima de mulher, de Aluizio Azevedo, A normalista, de Adolfo Caminha representam mulheres brancas sempre às voltas com um livro: ora lendo silenciosamente, ora sendo ouvida de uma voz, quase sempre masculina, na sala de visitas na qual transcorria os longos serões familiares. A mulher negra, quando aparece, evidencia as questões sociais como é o caso da escrava Bertoleza, personagem de Aluizio Azevedo no romance O Cortiço. Depois de anos de servidão ao amante João Romão e achando-se perdida e traída suicida-se perante todos, rasgando o ventre de lado a lado. O caso representa as contradições de uma sociedade escravocrata e imperial que gradativamente modifica-se, exigindo de seus habitantes novas formas de convivência. A formação da leitora constitui um desses aspectos a conquistar.

**10 – JORNAL NA SALA DE AULA**  
Juvenal Zanchetta Júnior – FCL/UNESP/Assis  
Ezequiel Theodoro da Silva – FE/UNICAMP

**“DA NARRATIVA AO TEXTO EXPOSITIVO”**  
Juvenal Zanchetta Junior – FCL/UNESP/Assis

Reportamos os primeiros resultados de pesquisa que observa a evolução do texto noticioso ao longo do século 20, a partir da análise dos jornais Correio da Manhã (1900 – 1950) e O Estado de S. Paulo (1950 até os dias de hoje). O objetivo é delinear características pelas quais o texto passou, nesse período em que a notícia deixou de ser uma composição narrativa para ganhar contorno expositivo. Desde o início do século 20 são comuns os textos concisos, expositivos, objetivos, principalmente a partir das agências de notícias, tornando-se uma das referências para os jornais brasileiros. Mas a notícia com traço narrativo sobreviveu, sendo visível em relação aos temas cotidianos (como as seções informativas acerca da cidade ou da polícia) mesmo nos dias de hoje. Tendo em vista a dificuldade entre alunos e professores de operar com textos expositivos, um dos principais obstáculos para o trabalho com os gêneros





informativos da imprensa, nossa hipótese é a de que os passos da evolução do gênero textual da notícia podem ser úteis como roteiro para a proposição do trabalho com o jornal na sala de aula.

### **“O JORNAL NA VIDA DO PROFESSOR: DA NECESSIDADE AO USUFRUTO”**

Ezequiel Theodoro da Silva – Faculdade de Educação/UNICAMP

Tratarei de questões relacionadas com o uso do jornal para efeito de enriquecimento do ensino nas escolas. Foco maior será dado ao veículo em si, tomado como um mosaico de gêneros textuais que se apresenta à intencionalidade dos leitores. Ênfase ao professor enquanto um leitor do jornal, aberto aos acontecimentos do mundo, aos movimentos das opiniões que circulam através da imprensa e às posturas críticas frente às interpretação dos fatos pelos jornalistas.

### **11 – EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**

Moysés Kuhlmann Júnior – Fundação Carlos Chagas, Universidade São Francisco  
Maria Isabel Edelweiss Bujes – Universidade Luterana do Brasil

### **“EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: HISTÓRIA E PEDAGOGIA”**

Moysés Kuhlmann Júnior – Fundação Carlos Chagas, Universidade São Francisco

A duração da infância pode ser considerada em dois sentidos: de forma mais restrita, compreende o período dos 0 aos 6 anos de idade; de forma mais ampla, a infância prolonga-se até os 12 ou 14 anos de idade. Quando se fala em infância, é necessário explicitar o intervalo etário que se pretende focar, de modo a evitar análises superficiais ou imprecisas.

Se a infância é uma representação dos adultos sobre esse período da vida, isso não é o mesmo que a vida real de diferentes crianças. A universalidade do moderno conceito de infância é um aspecto que precisa ser tratado em articulação com as particularidades geográficas, sociais e culturais, de modo a que se compreenda as condições históricas específicas. Tanto a generalização das condições de diferentes países, quanto o tratamento isolado de uma dada identidade nacional, ou local, como se esse processo ocorresse de modo endógeno, provocarão enganos, pois a modernidade se produz internacionalmente.

A infância é pensada como sujeito a receber educação institucional, inicialmente para o seu segundo período, dos 7 aos 14 anos, para depois se propor as instituições para as crianças pequenas, dos 0 aos 6 anos. A definição da criança como aluno é constitutiva da caracterização do conceito moderno de infância.

### **“A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA”**

Maria Isabel Edelweiss Bujes  
Universidade Luterana do Brasil

A participação (da autora) no Seminário temático: “A educação na infância” tem por objetivo fazer uma reflexão sobre os discursos pedagógicos em sua relação com o multifacetado tema da infância. Apoiando-se na idéia de

que a educação das crianças como uma prática social não pode ser entendida fora das palavras que a descrevem, a comunicação tratará de apontar algumas das nuances/facetadas/perspectivas disso que usualmente chamamos de “modos de falar da infância”. O que se usará como recurso será uma retomada de alguns “ícones” da autodenominada Pedagogia Científica, buscando analisá-los em duas perspectivas contrapostas. Com esse objetivo, buscarse-á analisar alguns dos conceitos-chave do campo pedagógico associados à infância menor, não só para mostrar sua articulação com propostas redentoras de educação da infância, mas também para apontar seu caráter produtivo na instituição de práticas de controle e regulação do segmento infantil.

### **12 – FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Dagoberto Buim Arena – FFC/UNESP/Marília  
Henrique Silvestre Soares  
Universidade Federal do Acre

### **“PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: PERCURSOS E IDEALIZAÇÕES”**

Dagoberto Buim Arena – FFC/UNESP/Marília


A palestra defenderá a tese de que as relações humanas, de um ponto de vista histórico-social, elaboram, de acordo com os movimentos sociais e com as construções culturais de determinada época, características idealizadas do leitor crítico. As atitudes de leitor construídas pelos núcleos dos movimentos sociais, historicamente e geograficamente situados, apontam a predominância do domínio dos conhecimentos políticos como instrumentos da leitura crítica. Os movimentos da sociedade da informação, entretanto, indicam outros perfis idealizados, cuja referência apóia-se no domínio e conhecimento dos gêneros textuais e no modo como o leitor utiliza a tecnologia da escrita em seus múltiplos suportes. O que pode construir o leitor crítico, de modo idealizado, não seria o domínio dos conhecimentos sobre a língua escrita, mas o uso que pode fazer dela. De um ou de outro modo, há que se considerar as relações humanas histórica e socialmente situadas, cujas ações podem estilhaçar as tentativas de idealização desse leitor crítico.

### **“FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO”**

Henrique Silvestre Soares  
Universidade Federal do Acre

Nada substitui o ato de ler. Lemos para melhor compreender a realidade que nos cerca. Do modo mais completo. Lemos para escapar da realidade que, por vezes, nos oprime. Lemos, sobretudo, para nos posicionarmos diante desta mesma realidade. O ato de ler pressupõe, portanto, uma tomada de posição. Quanto mais mergulhamos no texto que nos é oferecido, maior capacidade de compreensão da realidade será construída. Ler implica tornarmos-nos competentes na reflexão que, proporcionada pela leitura e somada a outras anteriores, leva-nos a um alargamento de nossa cosmovisão. Essa reflexão é, pois, construída a partir da capacidade crítica com que o texto é absorvido. Em se tratando do texto literário, no contexto escolar, devemos observar, na escolha desses textos, as possibilidades que ele apresenta ao educando. De sua “estreiteza” resultará,





no leitor em formação, uma limitação na atribuição/ construção de sentidos. Um texto mais “aberto”, ao contrário, disponibilizará a esse leitor múltiplas possibilidades de construção de sentidos e, conseqüentemente, favorecerá a formação de um leitor muito mais crítico.

Nossa apresentação abordará possibilidades de leitura de diferentes textos, enfocando o papel que o texto literário desempenha na construção/formação de um leitor crítico.

### **13 – DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Cleoni Maria Barbosa Fernandes – UNISINOS

Marcos Tarcísio Masetto – PUC/SP, Mackenzie

#### **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO”**

Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

A docência universitária constitui-se como um espaço complexo de ação porque inclui múltiplas dimensões de saberes e estabelece-se num contexto de tensões decorrentes da macro-estrutura que define e são definidas por relações de poder. Ao mesmo tempo, por tradição, é exercida sem que os saberes profissionais da docência sejam objeto de formação e reflexão por parte dos sujeitos professores e das instituições. Daí decorrem questões e desequilíbrios que só encontrarão compreensão na medida em que houver um investimento e valorização das dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas que sustentam as práticas de ensinar e aprender na universidade. O cenário das políticas públicas e das institucionais auxiliam a reforçar energias que tanto podem ser predominantemente regulatórias como acenar com a possibilidade de emancipação. Os micros e os macros espaços se articulam e podem favorecer condições de adaptação ou resistência. Que alternativas tem havido nessa direção? Pode a pesquisa, as políticas e as práticas formativas se constituírem como eixo de inovação?

#### **“SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DO CONHECIMENTO”**

Cleoni Maria Barboza Fernandes – UNISINOS

A sala de aula universitária pode configurar-se como um espaço privilegiado, mais precisamente um locus por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades para construir ou destruir a capacidade humana, que é infinitamente a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. A aproximação aos aspectos da cotidianidade; tanto na dimensão subjetiva: da consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva: da cultura; envolve uma outra compreensão de conhecimento e de suas relações com os diversos espaços e tempos. Nesse sentido, não se trata do conhecimento, como ciência posta, mas das relações e reconstruções que os professores universitários, em suas salas de aula, têm a possibilidade de realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e construção pedagógica. A construção pedagógica do conhecimento, em diferentes áreas, exige práticas sem fórmulas, mas tecidas com os fios de uma

práxis desafiadora, porque eles – professores e alunos – interagem no domínio do humano – nas teias de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante e como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica que sustenta uma interpretação da realidade e o desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade. A análise de uma tensão permanente entre o específico e o geral, entre o local e o global, revela o contexto sócio-histórico e cultural, complexo e contraditório, sendo ao mesmo tempo, produzido e produtor das condições, processos e decisões pedagógicas na instância de cada curso e de cada campo profissional. Isto significa que não podemos reduzir a sala de aula a uma pedagogia isolada e fechada em campos científicos e/ou cursos, o que certamente lhe rouba a marca de um território delimitado pelas relações interpessoais, entre professores e alunos, e entre eles, e pelas relações com o conhecimento e a prática social mais ampla: o desafio da construção pedagógica do conhecimento, em seus meios de produção do mundo da vida e do trabalho.

#### **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PARADIGMAS CURRICULARES ALTERNATIVOS”**

Marcos Tarcísio Masetto – Mackenzie, PUC/SP

Respira-se em quase todos os setores da sociedade, inclusive na educação, um desejo de inovações. Seus agentes motivadores se enfileiram desde as novidades da era tecnológica da informação e comunicação, das novas condições para o conhecimento, do interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, da busca de um saber interdisciplinar, das recentes revisões das carreiras e perfis profissionais até as demandas que o século XXI faz para a educação nos seus diferentes ângulos: educação escolar ( em todos os seus níveis , da infância à pós-graduação) e não escolar, presencial e a distância, profissionalizante e permanente ao longo da vida (life long learning), através de obras e periódicos científicos e da mídia contemporânea.

Neste imenso cenário, para nossa reflexão de hoje, vou me ater a um dos aspectos das inovações educacionais que é a educação superior , que permanece como o “locus” privilegiado de formação dos educadores, e nessa realidade vou focalizar a questão dos paradigmas curriculares.

Para isso, vou abordar na primeira parte algumas idéias sobre o significado de Inovações na Educação Superior, uma vez que este vocábulo está sendo usado nos mais diversos sentidos desde modificações apenas superficiais nos cursos superiores até verdadeiras reformulações nos paradigmas curriculares.

Vamos considerar alguns projetos em andamento em cursos de engenharia, medicina, administração, suas peculiaridades e suas inovações. A partir destas experiências vamos discutir o conceito de paradigma curricular subjacente a elas e as influências desses paradigmas sobre a docência universitária, a prática pedagógica e a formação de docentes para a Educação Superior. É importante percebermos todos os elementos que constituem um paradigma, seja para identificarmos as verdadeiras inovações no ensino superior, seja para o aplicarmos em sua totalidade e complexidade se for nosso intento experimentá-lo , seja para podermos avaliá-los se atendem às nossas preocupações e expectativas e





respondem ao que estamos procurando, trazendo algo de novo e interessante para o desenvolvimento do processo educacional de profissionais e cidadãos.

#### **14 – DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA**

José Cerchi Fusari – FE/USP  
Maurício Compiani – IGE/UNICAMP

##### **“DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA”**

José Cerchi Fusari – FE/USP

A participação no ‘Grupo de estudos e pesquisa sobre formação de educadores’ (GEPFE/FEUSP) e acompanhamento de pesquisas de mestrado e doutorado que tiveram como objeto de estudo a formação contínua de educadores, realizadas nas últimas décadas do século XX e início deste século, tem possibilitado constatar uma realidade bastante instigante. De um lado, investigações que constatarem, analisam criticamente e oferecem pistas para a superação da ineficiência do modelo tradicional de formação contínua via de regra implantado pelas secretarias de educação, que investem mais na formação contínua fora do local de trabalho dos educadores, mesmo frente a dados que revelam tendências mais promissoras quando a formação ocorre na unidade escolar, mediada pela construção do projeto político pedagógico. De outro lado, a pouca repercussão que estes estudos têm na concepção, implantação e implementação nas políticas de formação contínua. A partir destas constatações o presente seminário pretende discutir as articulações entre a formação inicial, a formação contínua e as condições objetivas de trabalho, como triangulação que dá suporte ao conceito de formação e desenvolvimento profissional de educadores. E, principalmente, destacar as condições que favorecem a formação contínua em serviço centrada no projeto político pedagógico da escola assegurando a democratização de saberes e práticas de modo que a escola cumpra, de fato, sua função social.

##### **“DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA”**

Maurício Compiani – IGE/UNICAMP

Pensando a formação continuada de um ponto de vista da pesquisa e não da extensão, tratarei de uma questão tão em tona hoje que é formar professores por meio de investigações educativas.

Aparentemente, uma visão simplificada dessa concepção nos diz que a prática docente deve ser o eixo estruturante de toda a formação docente. No fundo, nós temos que discutir as relações entre saberes/teorias e práticas docentes e investigações educativas dos professores e acadêmicas. Há correntes que defendem que esse saber profissional dos professores é apenas conhecimento prático baseado na racionalidade técnica instrumental que valoriza pesquisa aplicada e narrativa. Já o conhecimento da universidade é formal que valoriza pesquisa básica e conhecimento teórico.

Essa pesquisa aplicada que produz o conhecimento prático sofre questionamento pela academia se é realmente pesquisa e qual o seu estatuto epistemológico. Discutirei

que o dualismo conhecimento formal X conhecimento prático é limitador em relação à natureza do ensino e pesquisa do professor. O debate sobre o conhecimento formal/conhecimento prático é mais do que sobre epistemologia e metodologia da pesquisa, é na verdade sobre a natureza da própria prática.

Defendo a concepção de formação para a investigação e/ou formação pela investigação, o que implica a meta de pesquisa-ação colaborativa como estratégia do desenvolvimento profissional do professor em projetos de formação continuada. O trabalho de colaboração ressalta a experiência dialógica vivida entre pesquisador da universidade e professor da rede com a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos, a partir de uma dinâmica reflexiva e investigativa da prática. A natureza das relações a serem instauradas entre universidade e professores da rede pública passa por uma compreensão das semelhanças e diferenças entre o pesquisador-professor e professor-pesquisador, bem como as pesquisas realizadas por professores no exercício da docência, as pesquisas sobre o ensino dos professores e as pesquisas sobre a reflexão do professor acerca de seu ensino.

Comentários e exposições de projetos de formação continuada no ensino de ciências em que o próprio autor coordenou e outros dois projetos desenvolvidos; um, no Rio Grande do Sul, e outro na Espanha serão feitos mostrando as bases da proposta pedagógica de formação continuada dos professores.

#### **15 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva  
UFSCar, CNE/MEC

Lucídio Bianchetti – UFSC, ANPEd

##### **“SUPERAR EXCLUSÕES – EIS O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO PARECER CNE/CP 003/2004”**

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva  
UFSCar, CNE/MEC

O Parecer CNE/CP 003/2004 foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação no dia 10 de março de 2004, foi homologado pelo Ministro da Educação no mês de maio e a respectiva Resolução CNE/CP 001/2004 foi publicada no Diário Oficial da União em 17 de junho. Desta forma, foram criadas as condições legais para que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, da educação infantil ao ensino superior dessem curso à implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja obrigatoriedade está prevista no ART. 26 A da Lei 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada por força da Lei 10639/2004, assim como da conseqüente educação das relações étnico-raciais.

A implantação de tão importante política de Estado de ação afirmativa requer que a administração dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino criem condições para que nós professores possamos cumprir o estabelecido nas determinações legais. E professores, precisamos rever concepções, posturas e atitudes, a fim de promover e incentivar a formação cidadãos comprometidos com a superação de exclusões e desigualdades.

A diversidade que desde sempre compôs a sociedade,





brasileira foi e continua sendo desconsiderada pelos objetivos educacionais, pelas propostas curriculares, pelas ações pedagógicas, em todo níveis e modalidades de ensino. A educação proporcionada por instituições, sejam escolas formais ou outras, tiveram e continuam tendo o objetivo de, ao ensinar o emprego de instrumentos básicos, como a leitura e a escrita, para ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, também criam situações de constrangimento, quando preconizam que jeitos de viver, pensar, se organizar dos aprendizes devam ser esquecidos, abafados, desconsiderados, para que eles possam ser respeitados como cidadãos.

Isto muitas vezes afasta estudantes dos bancos escolares. Movimentos sociais – entre outros, povos indígenas, negros, de mulheres, pessoas com necessidades especiais, dos sem terra – tem-se posicionado no sentido de corrigir tais distorções, exigindo, que a especificidade de cada um seja respeitada, admitida, reconhecida.

Suas ações, provocaram o campo educacional, assim pesquisas e projetos pedagógicos passaram a incluir no seu vocabulário o termo diversidade. Desta forma, aparentemente passou-se a reconhecer as especificidades de gênero, étnico-raciais, as das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, dos jovens e adultos que por razões diversas não tiveram escolarização no momento devido.

No entanto, professores ainda não conseguimos lidar satisfatoriamente com a diversidade da sociedade, presentes em nossas classes. Continuamos tratando a todos como se tivessem a mesma maneira de pensar, de agir, de aprender. Ou até admitimos que não têm, mas muitas vezes acreditamos que a educação escolar deva reduzir, a todos, a uma única visão de mundo.

A diversidade da sociedade tem sido tratada, por muitos educadores, como se fosse nada mais do que um tema de estudo, de pesquisa. E no dia-a-dia em nas escolas, não diferente do que acontece fora delas, continua-se tratando pessoas diferentes como se fossem iguais. Claro que não estamos nos referindo a igualdade de direitos de que todos os cidadão devem usufruir.

Desta forma, os sistemas de ensino que fazem as normas, e nós professores que pretendemos ensinar para que se superem exclusões, continuamos ao desconhecer a diversidade da sociedade, ajudando a cultivar e a acentuar desigualdades, promovendo exclusões. O Parecer CNE/CP 003/2004 nos instiga, provoca, exige que reconheçamos a diversidade como constitutiva da sociedade e se pretendemos uma sociedade justa para todos, não é possível tratar a diversidade como um simples termo ou tema.

### **“FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS”**

Lucídio Bianchetti – UFSC, ANPE

A educação – mais particularmente a escolar - tem sido encarada prioritariamente pelo prisma da panacéia. Seja por qual ângulo for observada encontraremos formas laudatórias a respeito do quanto ela é divulgada como a solução para todos os males. Desde a teoria do capital humano (Theodore Schultz), no que diz respeito às condições para a elevação da renda, passando pelo Relatório Delours, visualizando a “educação como um

tesouro a descobrir”, com prescrições a respeito do que governantes devem fazer para superar situações adversas nas quais se encontram pessoas, países e blocos e chegando ao lema “a educação é tudo” (Rede Globo), verificamos exemplos nessa direção. Na particularidade da educação especial – ou dos processos educacionais que se pretendem, declaram ou se dizem inclusivos sem que se saiba, ao menos, o preciso significado do termo - a situação não difere no que diz respeito à forma de concebê-la e prescrevê-la como a saída para o problema da exclusão. Predomina assim uma perspectiva segundo a qual a escola é apartada, separada, concebida como solução e não como uma instituição que compõe um contexto mais amplo no qual escola e realidade mais ampla são atravessados por problemas que não são poucos e nem de há pouco e cuja solução não se dá em função das inúmeras prescrições, por mais bem elaboradas e atrativas que pareçam. Dessa forma projeções e expectativas se (des)encontram da/com a realidade do dia-a-dia de quem, como os professores, vivencia as possibilidades, os desafios e se defronta com as inúmeras carências que se evidenciam na escola. E estas dificuldades não se manifestam apenas na atuação dos professores: elas já compõem o leque de problemas presentes na sua formação como profissionais da educação. Na particularidade da nossa temática, portanto, pensar a formação em educação especial, implica ter presente uma série de determinantes que se manifestam hoje na complexa realidade escolar, mas cuja constituição remonta a alguns legados advindos da nossa herança ocidental judaico cristã (mitologia, logos grego-romano, religião). Focalizaremos a nossa atenção a algumas manifestações do início da modernidade – com profundas manifestações nos dias de hoje - quando, em especial via literatura, passam a ficar evidentes as preocupações da nova classe dominante, a burguesia, com respeito à igualdade. E na medida que esta questão se coloca, emergem as possibilidades e os limites de lidar concretamente com a diferença, uma vez que sem o reconhecimento desta como constitutiva dos seres humanos, a igualdade não passa de uma abstração. Mas aqui se coloca um sério questionamento: Como chegaremos a conquistar o respeito à diferença, a concretizar a inclusão se a igualdade não passa de uma formalidade? Em outras palavras, precisamos suprimir a igualdade formal a fim de que o respeito às diferenças possa ser um dos elementos básicos para alcançarmos a inclusão. Avançando mais: a igualdade não dispensa nem dissolve a diferença. Partindo-se de um princípio de igualdade essencial, que nos nivela na condição de seres humanos, precisamos avançar no contexto de uma realidade concreta, onde o confronto/aproximação entre desejo e possibilidades é tensionado por questões de ordem histórica e ideológica, traduzindo-se em criações de dimensão mítico-religiosas, étnicas, éticas, epistemológicas, teleológicas e metodológicas entre outras tantas. Eis um grande desafio e o descortinar de grandes possibilidades.





## 16 – IMAGENS PÚBLICAS DA PROFISSÃO DOCENTE E DA ESCOLA

Paula Perin Vicentini – FE/USP, PUC/SP  
Rosa Fátima de Souza – FCL/UNESP/Araraquara

### “IMAGENS PÚBLICAS DA PROFISSÃO DOCENTE E DA ESCOLA”

Paula Perin Vicentini – FE/USP, PUC/SP

O presente trabalho pretende examinar as imagens públicas que têm caracterizado o magistério brasileiro em diferentes momentos de sua história, privilegiando as diferenças existentes no que concerne às representações acerca do trabalho docente, do seu estatuto profissional e das práticas reivindicativas utilizadas em busca de uma melhor remuneração e maior prestígio social.

Busca-se, assim, analisar como as disputas travadas no interior do movimento de organização da categoria contribuem para forjar – muitas vezes a partir do embate entre posições contraditórias – as imagens do professorado junto aos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira, evidenciando, desse modo, como imagens construídas coletivamente pelos professores a respeito de si próprios interferem na constituição das formas de representação social da profissão.

### “A ESCOLA EM IMAGENS FOTOGRÁFICAS”

Rosa Fátima de Souza – FCL/UNESP/Araraquara

O presente trabalho se propõe a apresentar uma leitura de fotografias escolares analisando as representações atribuídas à escola ao longo do século XX. Com base em fotografias encontradas em arquivos públicos, arquivos escolares e arquivos pessoais, verifica-se que as fotografias escolares guardam fortes vínculos entre a memória familiar (o álbum de família) e a história e memória institucional. Assim como as fotos do álbum de família, no âmbito institucional, aquilo que se presta ao armazenamento da memória são os eventos ou as ocasiões mais significativas. O que se elege para o armazenamento capturado pela lente fotográfica é aquilo que pode ser legado para a posteridade que marca a vida da instituição e lhe dá visibilidade – a arquitetura do edifício, a classe, a entrega do primeiro livro, os eventos festivos, as comemorações cívicas, as festas de encerramento do ano letivo, a entrega dos diplomas. Por isso, o caráter de testemunho é inegável.

No âmbito dos acervos privados, a recordação escolar registra momentos ritualísticos que marcam a trajetória individual de cada membro da família – a conclusão da série, a participação nas festividades, a conclusão do curso. Além de fixar o momento, armazenar o instante e oferecer “provas”, as fotografias permitem apreender os significados, as representações e os sentidos sociais e culturais compartilhados socialmente. Essas representações revelam valores, finalidades e significados atribuídos à escola ao longo do tempo. A reflexão sobre essas representações põe em destaque as transformações históricas da escola e permite interrogar sobre o sentido da escola no presente e no futuro.

## 17 – REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA

João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/SP  
Miguel Gonzalez Arroyo – FE/UFMG

### “REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS”


João Cardoso Palma Filho – IA/UNESP/São Paulo

Neste seminário discutimos um conjunto de ações postas em prática pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no período de 1983 a 1998. No início esse conjunto de ações contempla dois grandes programas: criação, implantação e implementação do Ciclo Básico e Reforma Curricular do Ensino Fundamental (1º Grau). Temos em mente resgatar o processo de reorganização do ensino fundamental, iniciado nos anos 1980 com a proposta de criação do Ciclo Básico (CB), mediante a publicação do Decreto Estadual nº 21.833, de 28.12.1983 e que prosseguiu com a reformulação curricular que deu origem as Propostas Curriculares para o ensino de 1º Grau em que os objetivos educacionais e os conteúdos curriculares eram apresentados em ciclos de estudos. Desse modo, o ensino fundamental passa a ser estruturado em três ciclos de estudos: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e Ciclo Final. O CB reúne num continuum as duas séries iniciais de então ensino de 1º grau; as 3ª, 4ª e 5ª séries dão origem ao Ciclo Intermediário e as 6ª, 7ª e 8ª séries ao Ciclo Final. Como decorrência desta nova reorganização surge a necessidade de repensar o projeto curricular da escola. Cinco pressupostos orientaram tanto a reorganização quanto a reformulação curricular: 1) o aluno concreto que se encontra na escola pública; 2) a relevância social dos conteúdos; 3) a organização lógica das disciplinas; 4) teorias de aprendizagem e 5) as condições de trabalho na escola. No período considerado duas medidas importantes foram implementadas como decorrência da reorganização e das propostas curriculares: 1) criação da jornada única e das HTPC e a transformação das monitorias em Oficinas Pedagógicas.

### “REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS”

Miguel Gonzalez Arroyo – FE/UFMG

As reformas e as políticas educativas têm deixado intocada a lógica que estrutura os tempos e espaços, bem como a organização do trabalho de educadores e educandos. Que lógica estruturante é esta? Por que resiste intocada a tantos sonhos de renovação pedagógica? Que outra lógica estaria se tornando referência para organizar os tempos, espaços e o trabalho nas escolas? Um olhar atento aos sistemas educativos que buscam se democratizar aponta para a volta dos sujeitos da ação educativa, seus processos de aprendizagem, socialização e formação humana. Aponta para o respeito à especificidade dos tempos do viver humano como eixos estruturantes dos tempos escolares.



Os tempos da escola tendo como referência os tempos da vida.

### **18 – ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E EDUCAÇÃO**

Newton Duarte – FCL/UNESP/Araraquara

João dos Reis Silva Junior – UFSCar

José Luis Vieira de Almeida – IBILCE/UNESP/  
São José do Rio Preto

O Seminário Temático “Ontologia do Ser Social e Educação” será desenvolvido pelos professores doutores João dos Reis da Silva Junior – UFSCar, José Luis Vieira de Almeida – UNESP/IBILCE/ São José do Rio Preto, e Newton Duarte – UNESP/FCL/Araraquara. O primeiro abordará essa Ontologia e a sua relação com a Educação a partir da categoria “prática escolar”; o segundo, discutirá a temática por meio da categoria “mediação”; e o terceiro examinará o tema do seminário com base na categoria “cotidiano”.

### **19 – CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Luiza Helena da Silva Christov IA/UNESP/São Paulo

#### **“NARRATIVAS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”**

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O Seminário tenciona discutir a aproximação teórico-epistemológica e didática do sentido do trabalho com as narrativas no espaço do estágio e da formação inicial. Busco apresentar dimensões formativas e autoformativas das narrativas da trajetória de escolarização sobre a aprendizagem docente e as representações sobre o estágio supervisionado enquanto iniciação, especificamente no que se refere às dimensões formadoras da escrita da história de escolarização. A fecundidade da narrativa como uma interpretação revela a forma como o sujeito se compreende e expressa processos de conhecimento, de formação e autoformação sobre as trajetórias de escolarização. Procuo conceituar as noções de pesquisa narrativa, o sentido estabelecido à subjetividade e à compreensão das experiências como potencial formativo e autoformativo para a formação inicial de professores, bem como discutir conceitos referentes à identidade, formação, autoformação e saberes da docência expressos nos textos autobiográficos.

#### **“CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Luiza Helena da Silva Christov – IA/UNESP/São Paulo

O trabalho a ser apresentado nesse seminário tem como objetivo analisar duas categorias de narrativas de alunos de diferentes cursos de formação inicial de educadores. A primeira categoria de narrativas revela o desejo de conhecimentos alimentados por alunos de graduação em artes e oferecem-se como contraponto a um discurso de senso comum bastante veiculado entre professores do ensino superior e cujo conteúdo central é afirmar que os alunos não se interessam por aprender, conhecer e

aprofundar os conhecimentos trabalhados na formação inicial. A segunda categoria de narrativas identificada no presente trabalho refere-se ao uso de imagens associadas a palavras nos processos formativos e permite analisar o potencial deste recurso (imagético) para favorecer rupturas ao nível do discurso que vai se cristalizando na pretensão de ser politicamente correto e de acordo com autores/teorias valorizados em determinados momentos, tendendo a enclausurar o pensamento dos alunos (e professores) em “chavões” pouco favorecedores de um pensamento apropriador e gerador de falas e gestos férteis para ampliação de repertório e ressignificação de práticas. São autores de referência desta análise: Willian Doll; Jorge Larrosa; Joe Kincheloe e G.Durand.

### **20 – PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Marli Elisa Dalmazo Afonso de André – PUC/SP

Elsa Garrido – FE/USP, Universidade Presbiteriana Mackenzie

#### **“A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Marli Elisa Dalmazo Afonso de André – PUC/SP


Partindo do pressuposto de que a pesquisa tem um importante papel na formação e na prática do professor, pretende-se abordar questões como: É possível formar o professor pesquisador? De que professor e de que pesquisa se está tratando quando se fala em professor pesquisador? Quais as condições necessárias para se fazer pesquisa na escola? Que pesquisas vêm sendo desenvolvidas na formação docente.

#### **“A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Elsa Garrido – FE/USP, Universidade Presbiteriana Mackenzie

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás

O presente estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla a respeito do Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação no Brasil, no período 1997-2002. O projeto contou com financiamento do INEP/PNUD e deu continuidade ao Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, no período 1990-1996, publicado pelo INEP/COMPED na Série Estado do Conhecimento, n. 6 (2002). Para tanto, levantamos a produção das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas brasileiros de pós-graduação em Educação, no período 1997-2002. Registramos 8.085 títulos, representando um aumento de 89% em relação à produção de 4.492 estudos levantada no Primeiro Estado do Conhecimento realizado. A temática da Formação de Profissionais da Educação foi objeto de 1.769 trabalhos, representando 22% do conjunto da produção da área, em comparação com os 204 títulos levantados no período anterior. Considerando a insuficiência dos dados contidos nos resumos, empreendemos, a leitura de uma amostra representativa desse universo de pesquisa. Graças à colaboração de vários pesquisadores, elaboramos resumos expandidos (padrão REDUC) sobre 746 títulos. O presente estudo focalizará as contribuições dessas dissertações e teses sobre o papel da pesquisa na formação inicial, no desenvolvimento profissional docente e na formação de formadores, destacando a fundamentação teórica dessas experiências, os caminhos percorridos, o tempo de implementação, os desafios vividos. Serão também consideradas questões sobre o valor epistemológico dessas pesquisas.





## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



# GT 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

**Coordenadora** – Mônica Appezzato Pinazza – FE/USP

Ana Paula Cordeiro – FFC/UNESP/Marília

Áurea Maria de Oliveira – IB/UNESP/Rio Claro

Célia Guimarães – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Gilza Maria Z. Garms – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Ligia Ebner Melchiori – FC/UNESP/Bauru

Maria Antonia Granville – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – FC/UNESP/Bauru

Maristela Angotti – FCL/UNESP/Araraquara

Tizuko Morchida Kishimoto – FE/USP

Márcia Aparecida Gobbi – EMEI-SME/SP

Maria Aparecida Mello – UFSCar

Marina Célia Dias – FE/USP

Ana Lúcia Goulart de Faria – FE/UNICAMP

Hilda Sarti - Diretora de CEI – SME/SP e Centro Universitário São Camilo

Maria Walburga dos Santos – EMEI – SME/SP

Sonia Larrubia – SME/SP

Vera Helena dos Santos – CEI-SME/SP

Emília Cipriano Sanches – PUC-SP e Secretária de Assistência Social

Maria Letícia do Nascimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Maria Angela Barbato Carneiro – PUC-SP

Marilena A. de S. Rosalen – UNIMEP

Célia Regina Serrão – FAAC-Cotia/SP

Maria Lucia Machado – Fundação Carlos Chagas –SP

Maria Amélia Cotta – UNIVALE

Neide Noffs – PUC-SP

Beatriz Brando Cunha – Colaboradora do FPEI

Neide Saisi – PUC/SP

Edilson Azevedo da Silva – Colégio Tiedro/Presidente Prudente

Suely Amaral Mello – UNESP/Marília (aposentada, vinculada à pós-graduação)





# PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: OS EDUCADORES DE INFÂNCIA COMO PRODUTORES DE SABERES NO CAMPO

Maristela Angotti<sup>1</sup>  
Beatriz Belluzzo Brando Cunha<sup>2</sup>  
Elisabeth Gelli Yazlle<sup>3</sup>

A definição do tema, pelo GT de Educação Infantil, traz a defesa da construção de uma pedagogia de infância que considere a criança em sua centralidade e o brincar enquanto atividade principal; compreende que este conhecimento deve ser elaborado a partir da relação entre teoria e prática, com intencionalidade educativa. Assim, é fundamental a consolidação do entendimento de que deve ser de responsabilidade de professores habilitados à educação formal para crianças de zero a seis anos e ressaltar que os mesmos possam ser entendidos como produtores de saberes no campo.

Após uma história de conquistas legais que privilegiam o direito do cidadão criança ao seu desenvolvimento, decorridos dezessete anos da promulgação da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil (1988), quinze anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e apenas nove anos da LDBEN nº 9394/96 muito pouco se tem a comemorar em termos das conquistas dos direitos das crianças de 0 aos 6 anos, assegurando, a estas, o acompanhamento profissional e qualificado ao seu desenvolvimento integral.

A conquista legal, que até agora não havia atingido seu período de transição para ser aplicada na dinâmica da sociedade enquanto condição de direito, se vê assolada por uma política gananciosa, sedimentada em cálculos contábeis, que desrespeita e não reconhece a legitimidade dos avanços científicos e legais que compreendem a criança como sujeito social, histórico, cultural, com identidade e histórias próprias de vida, digna de respeito e alvo preferencial de políticas públicas integradas.

A sociedade brasileira assiste à desarticulação e descaracterização da Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos) enquanto primeira etapa da Educação Básica, árdua conquista, que requer os investimentos suficientes para considerá-la uma política de direitos da infância brasileira. Assim, vemos promulgada, no dia 16 de maio de 2005, a Lei de nº 11.114, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9394/96, "com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade".

*Art.1º Os artigos 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:*

*Art.6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.*

*Art.32 O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ...*

*Art.87...*

*§3º...*

*I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:*

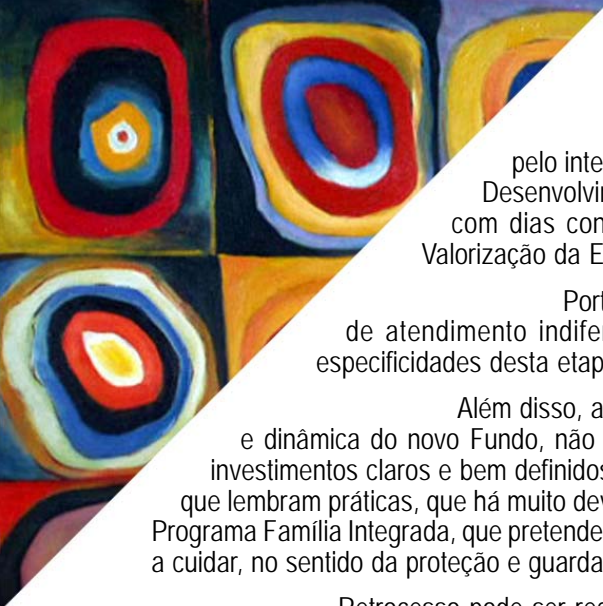
*a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;*

*b) atendimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e*

*c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação de seis anos de idade;*

É importante e cabe aqui ressaltar que o Artigo 30 da LDBEN 9394/96 não foi alterado, tendo sido considerada inconstitucional a sua proposta de alteração, o que define a manutenção da pré-escola enquanto etapa que deve atender crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos de idade.

Os elaboradores da proposta da atual modificação legal não apresentaram ainda qualquer justificativa pedagógica plausível para seu feito. Tal situação compromete o respeito e a metodologia para se prover o desenvolvimento integral do ser criança. Certamente, e isso é preocupante, o atendimento a ser oferecido basear-se-á na proposta de alfabetização em sentido estrito, envolvendo crianças de idades diferentes em práticas pedagógicas forçadas



pelo interesse em aumentar o percentual recebido por criança pelas vias do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental – FUNDEF em vigor, ainda que com dias contados para ser substituído pelo FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica (com vigência a partir de 2006).

Portanto, motivada por questões absolutamente contábeis, temos uma proposição de atendimento indiferenciado às crianças de seis e sete anos, não reconhecendo as reais especificidades desta etapa essencial para o pleno desenvolvimento da criança.

Além disso, a proposta de emenda constitucional – PEC, apresentada para a estruturação e dinâmica do novo Fundo, não reconhece a importância do atendimento institucional, com necessidade de investimentos claros e bem definidos para o período de 0 aos 3 anos, preferindo reforçar programas e propostas que lembram práticas, que há muito deveriam ter sido superadas, como é o caso das “mães crecheiras”, por meio do Programa Família Integrada, que pretende distribuir kits de brinquedos e orientação de uso para mães que se proponham a cuidar, no sentido da proteção e guarda física, dos filhos de famílias do bairro no qual estão inseridas.

Retrocesso pode ser registrado nesta situação, quando, na verdade, o que deveria acontecer era a proposta e implementação de investimento em formação inicial e continuada que pudesse proporcionar melhores condições para a elaboração de uma profissionalidade para o educador infantil.

Profissionalidade docente se traduz enquanto o fazer profissional específico, o estatuto norteador do saber ser profissional e a realização do saber fazer, que, segundo Formosinho (2000), fundamentada em Bourdoncle e Katz assim explicita tal conceito:

*...diz respeito à natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional (Bourdoncle, 1984). Se quisermos usar a terminologia de Katz (1993), diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância (Katz, 1993). Esses conhecimentos, sentimentos e competências envolvem níveis complexos, evolutivos e interdependentes de interações. (p.80)*

Indubitavelmente, até bem pouco tempo, trilhava-se um percurso histórico do atendimento educacional às crianças de 0 aos 6 anos no Brasil, um caminho de construção da profissionalidade do educador que com ela iria trabalhar, discutindo e redefinindo propostas pedagógicas de formação inicial e continuada que pudessem garantir a especificidade desse fazer.

Conforme definição acima, pode-se garantir que a construção do fazer específico do educador infantil que irá trabalhar com a primeira infância carece de fundamentos de diferentes ordens para se pensar em uma profissionalidade que possa promover um profissionalismo objetivo com fortes laços com um processo de profissionalização, sem que se corra o risco de presenciando editais de concursos públicos aceitando pessoas que exerçam a função “serviços gerais”, para atuarem nos cuidados e a educação de crianças pequenas.

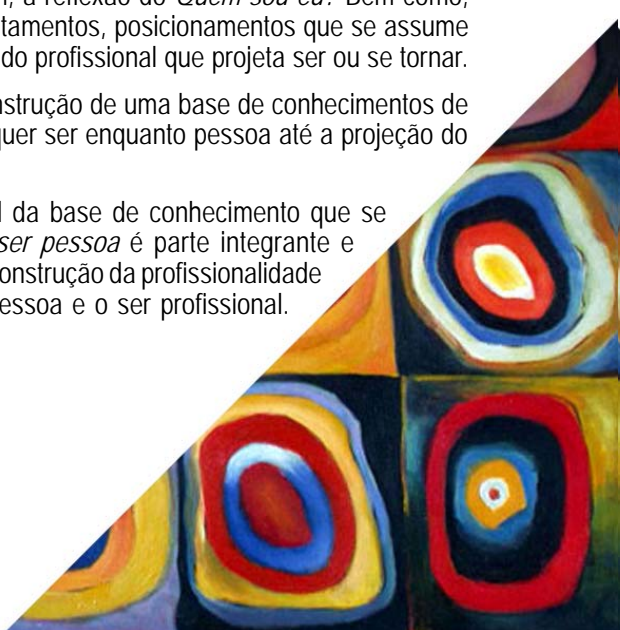
Não há como prescindir de pensar que o educador é antes um ser pessoa, com uma história própria, com valores, ideais, elaborações e conceitos, fundamentos que constituirão marcas bem definidas em seu fazer e na formação de seus educandos. Seu fazer envolve o processo interativo, o contato com a produção e relações sócio-históricas-culturais constituídas pelo homem em seu caminhar, em seu evoluir.

O profissional marca seus pequenos educandos de maneira intencional e não intencional; a partir da expressão, apropriada ou não, daquilo que se é, de seus conceitos e pré-conceitos, de seus princípios, fé e créditos; da formação, tendências e abordagens teóricas assumidas ou presumidas.

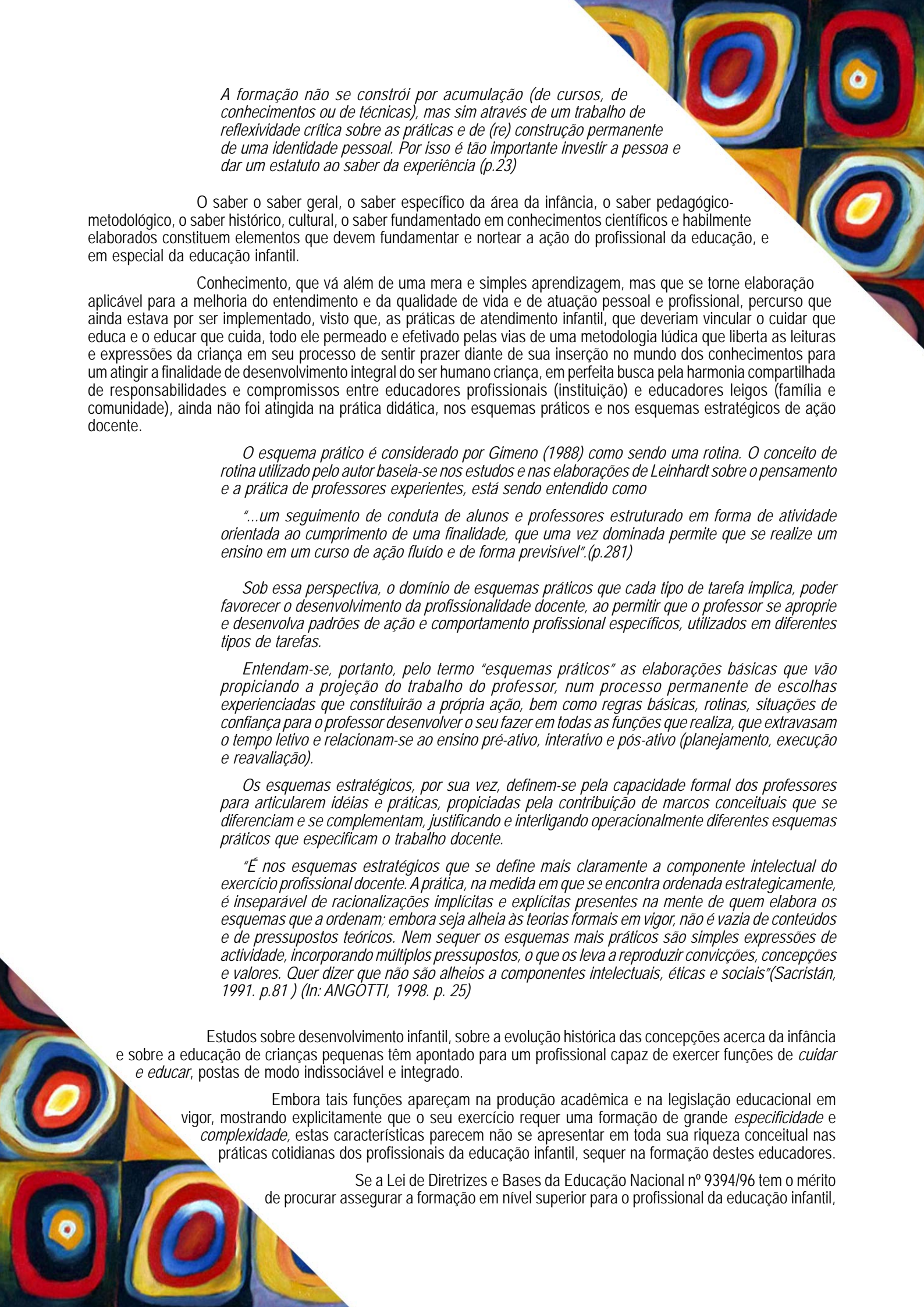
Portanto, faz-se necessário no devir de sua aprendizagem, a reflexão do *Quem sou eu?* Bem como, aprender a observar nas diferentes situações as reações, respostas, enfrentamentos, posicionamentos que se assume ter, a formação pretendida e a busca para poder saber mais de si mesmo e do profissional que projeta ser ou se tornar.

A formação de profissionais sinaliza para a necessária construção de uma base de conhecimentos de diferentes ordens, níveis que se integrem desde a identificação do que se quer ser enquanto pessoa até a projeção do profissional que se almeja ser e formar.

O *saber ser* constitui-se, portanto, elemento fundamental da base de conhecimento que se necessita desenvolver em cursos de formação, considerando-se que o *ser pessoa* é parte integrante e determinante do *ser profissional*, elemento definidor de traços essenciais na construção da profissionalidade docente, que pode ser traduzido pela busca da congruência entre o ser pessoa e o ser profissional. Segundo Antonio Nóvoa (1991)







*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.23)*

O saber o saber geral, o saber específico da área da infância, o saber pedagógico-metodológico, o saber histórico, cultural, o saber fundamentado em conhecimentos científicos e habilidades elaborados constituem elementos que devem fundamentar e nortear a ação do profissional da educação, e em especial da educação infantil.

Conhecimento, que vá além de uma mera e simples aprendizagem, mas que se torne elaboração aplicável para a melhoria do entendimento e da qualidade de vida e de atuação pessoal e profissional, percurso que ainda estava por ser implementado, visto que, as práticas de atendimento infantil, que deveriam vincular o cuidar que educa e o educar que cuida, todo ele permeado e efetivado pelas vias de uma metodologia lúdica que liberta as leituras e expressões da criança em seu processo de sentir prazer diante de sua inserção no mundo dos conhecimentos para um atingir a finalidade de desenvolvimento integral do ser humano criança, em perfeita busca pela harmonia compartilhada de responsabilidades e compromissos entre educadores profissionais (instituição) e educadores leigos (família e comunidade), ainda não foi atingida na prática didática, nos esquemas práticos e nos esquemas estratégicos de ação docente.

*O esquema prático é considerado por Gimeno (1988) como sendo uma rotina. O conceito de rotina utilizado pelo autor baseia-se nos estudos e nas elaborações de Leinhardt sobre o pensamento e a prática de professores experientes, está sendo entendido como*

*"...um seguimento de conduta de alunos e professores estruturado em forma de atividade orientada ao cumprimento de uma finalidade, que uma vez dominada permite que se realize um ensino em um curso de ação fluído e de forma previsível".(p.281)*

*Sob essa perspectiva, o domínio de esquemas práticos que cada tipo de tarefa implica, poder favorecer o desenvolvimento da profissionalidade docente, ao permitir que o professor se aproprie e desenvolva padrões de ação e comportamento profissional específicos, utilizados em diferentes tipos de tarefas.*

*Entendam-se, portanto, pelo termo "esquemas práticos" as elaborações básicas que vão propiciando a projeção do trabalho do professor, num processo permanente de escolhas experienciadas que constituirão a própria ação, bem como regras básicas, rotinas, situações de confiança para o professor desenvolver o seu fazer em todas as funções que realiza, que extravasam o tempo letivo e relacionam-se ao ensino pré-ativo, interativo e pós-ativo (planejamento, execução e reavaliação).*

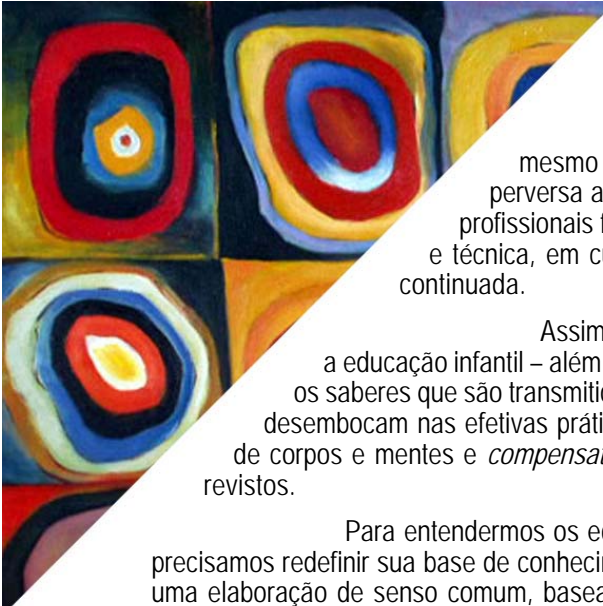
*Os esquemas estratégicos, por sua vez, definem-se pela capacidade formal dos professores para articularem idéias e práticas, propiciadas pela contribuição de marcos conceituais que se diferenciam e se complementam, justificando e interligando operacionalmente diferentes esquemas práticos que especificam o trabalho docente.*

*"É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente a componente intelectual do exercício profissional docente. A prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, é inseparável de racionalizações implícitas e explícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos. Nem sequer os esquemas mais práticos são simples expressões de actividade, incorporando múltiplos pressupostos, o que os leva a reproduzir convicções, concepções e valores. Quer dizer que não são alheios a componentes intelectuais, éticas e sociais"(Sacristán, 1991. p.81 ) (In: ANGOTTI, 1998. p. 25)*

Estudos sobre desenvolvimento infantil, sobre a evolução histórica das concepções acerca da infância e sobre a educação de crianças pequenas têm apontado para um profissional capaz de exercer funções de *cuidar e educar*, postas de modo indissociável e integrado.

Embora tais funções apareçam na produção acadêmica e na legislação educacional em vigor, mostrando explicitamente que o seu exercício requer uma formação de grande *especificidade e complexidade*, estas características parecem não se apresentar em toda sua riqueza conceitual nas práticas cotidianas dos profissionais da educação infantil, sequer na formação destes educadores.

Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 tem o mérito de procurar assegurar a formação em nível superior para o profissional da educação infantil,



mesmo que em suas Disposições Transitórias, há também que se expor sua face perversa ao condicionar a inclusão e permanência no mercado de trabalho de supostos profissionais formados em cursos de curta duração que oferecem uma formação aligeirada e técnica, em cursos sequenciais e em cursos à distância, seja para a formação inicial ou continuada.

Assim, nos debates teóricos e acadêmicos sobre a formação de profissionais para a educação infantil – além dos que vêm enfatizando questões macro estruturais – devem ser focalizados os saberes que são transmitidos, formal ou informalmente nos curso de formação destes educadores e que desembocam nas efetivas práticas cotidianas, geralmente marcadas pelo seu caráter *higienista*, modelador de corpos e mentes e *compensatório* visando ao preparo para a escolaridade formal devem ser discutidos e revistos.

Para entendermos os educadores enquanto produtores de saberes no e sobre o campo profissional precisamos redefinir sua base de conhecimentos, de forma a entendermos a situação como profícua e não meramente uma elaboração de senso comum, baseada nas tentativas de ensaio e erro de realização de um fazer que busca a padronização, o imobilismo, a limitação da criatividade e da livre expressão infantil. Saberes de fragilidade teórica, de difícil comprovação nos fundamentos científicos que são oriundos e definidores de redefinições práticas, saberes sem conhecimentos que gerem crescimento e fortalecimento para a área, como podemos identificar em excertos retirados de experiências ocorridas nos últimos dois meses e que estão registradas em Relatórios de Estágio de alunos de um dado curso de Pedagogia, atividade desenvolvida em disciplina que tem a Educação Infantil por foco principal.

*“Além de observar bastante as crianças, observei também a professora e confesso que fiquei assustada com algumas atitudes dela, pois mesmo na minha presença a professora gritava muito com as crianças, chamando toda hora a atenção delas, ameaçando-as dizendo que iria colocá-las para fora se eles não ficassem quietas, ou que iria mandar bilhetes para os pais, ou então que iria levá-los para ficar de castigo na sala da diretoria.”*

*Cada berçarista tem em média 5 crianças, mas todas ficam no mesmo ambiente. Quando é para brincar, mesmo no frio, todos vão para fora. Despeja-se no chão muitas bolas e pronto. Não se tem o trabalho de estimular alguma brincadeira. Somente se sentam nas cadeiras (as professoras) e ficam falando: “sai daí”, “não se põe na boca”, “venha aqui”, “cuidado, não pise nele”, etc.”*

*“E este padrão de aluno perfeito vai além do que se imagina, pois o aluno (4 anos) que pinta o desenho fora do tracejado ou pinta com cores que não correspondem a cor real do mesmo recebem da professora anedotas, como a que D recebeu ao pintar uma fogueira na cor preta: “O fogo é dessa cor? Essa fogueira já virou carvão amigo!”, ou mesmo a que recebeu M F que deveria desenhar presentes para sua mãe, e esta ao invés de presentes fez alguns rabiscos a sua maneira: “É isso que você vai dar para sua mãe, esse monte de rabiscos!”, o olhar dela ao receber a repreenda entristeceu, sendo que momentos antes, enquanto A ausentava-se da sala (havia saído para atender ao telefone), M F mostrou-me o mesmo desenho e disse que um daqueles rabiscos era uma árvore e a mãe dela gostava de árvores.”*

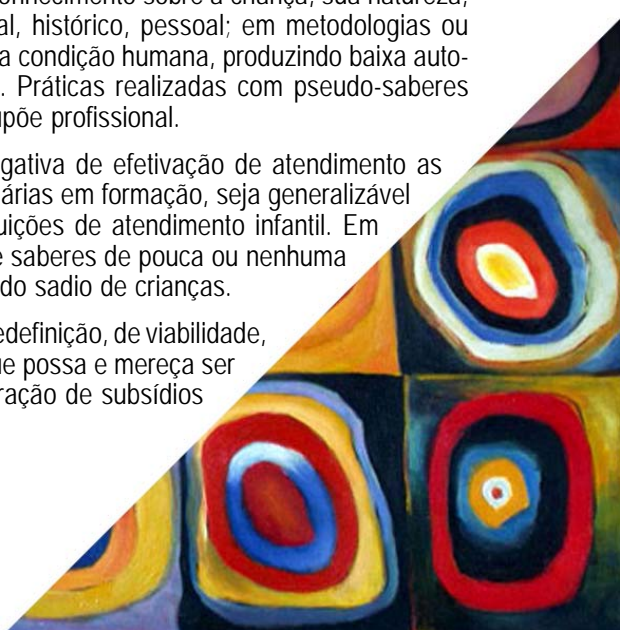
*“Percebi que a professora não sabia certas coisas, como uma frase que ela deu às crianças usando as palavras Roma e Rússia, e ela não sabia se era cidade, país, onde ficava.”*

*“Fiquei muito chocada quando V mandou um aluno para fora da sala. E soube que ela costuma colocar os alunos de castigo perto do armário, Ela gritou muito com um aluno que havia feito a lição posterior a do dia e fez o aluno apagar tudo.”*

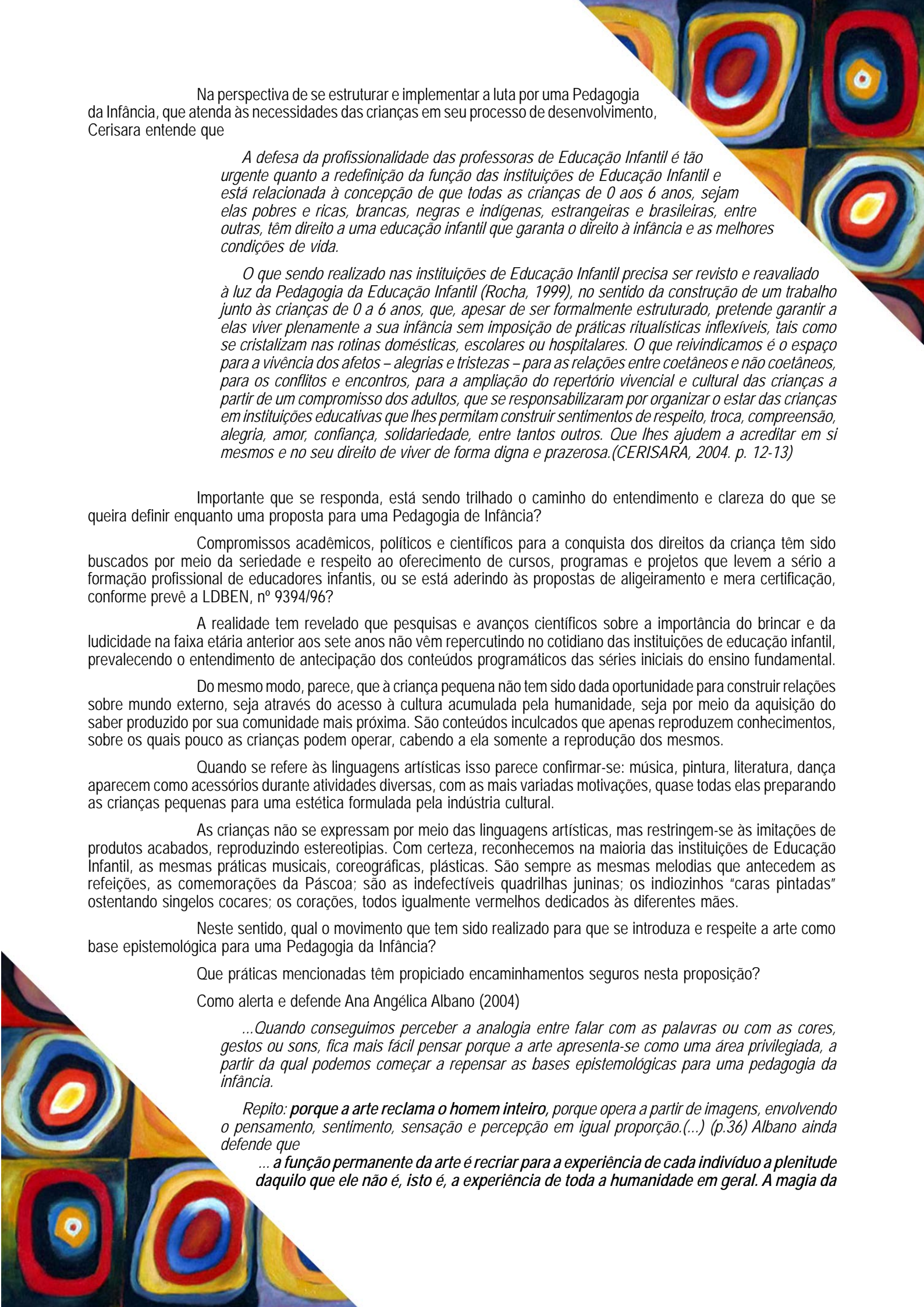
Identificam-se práticas que não estão fundamentadas no conhecimento sobre a criança, sua natureza, sua possibilidade de desenvolvimento e crescimento físico, social, cultural, histórico, pessoal; em metodologias ou procedimentos pouco profícuos, questionáveis e por demais depreciativos da condição humana, produzindo baixa auto-estima, humilhação e pouco incentivo ou crédito à potencialidade infantil. Práticas realizadas com pseudo-saberes advindos da condição da experiência em situações práticas, que se pressupõe profissional.

Não se quer e não se pode dizer que esta condição negativa de efetivação de atendimento as crianças de 0 aos 6 anos aqui registrada, oriundas de observação de estagiárias em formação, seja generalizável ou que nada de bom tenha sido observado, experienciado junto às instituições de atendimento infantil. Em absoluto! O que se pretendeu foi o destaque da elaboração ou produção de saberes de pouca ou nenhuma fundamentação teórica e de pouca validade para a obtenção do desenvolvido sadio de crianças.

Saberes a serem considerados precisam ser passíveis de redefinição, de viabilidade, de intencionalidade educativa fundamentada, não é qualquer experiência que possa e mereça ser considerada como produção de saberes na área e contribuição na estruturação de subsídios para uma Pedagogia da Infância.







Na perspectiva de se estruturar e implementar a luta por uma Pedagogia da Infância, que atenda às necessidades das crianças em seu processo de desenvolvimento, Cerisara entende que

*A defesa da profissionalidade das professoras de Educação Infantil é tão urgente quanto a redefinição da função das instituições de Educação Infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de 0 aos 6 anos, sejam elas pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, estrangeiras e brasileiras, entre outras, têm direito a uma educação infantil que garanta o direito à infância e as melhores condições de vida.*

*O que sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizaram por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA, 2004. p. 12-13)*

Importante que se responda, está sendo trilhado o caminho do entendimento e clareza do que se queira definir enquanto uma proposta para uma Pedagogia de Infância?

Compromissos acadêmicos, políticos e científicos para a conquista dos direitos da criança têm sido buscados por meio da seriedade e respeito ao oferecimento de cursos, programas e projetos que levem a sério a formação profissional de educadores infantis, ou se está aderindo às propostas de aligeiramento e mera certificação, conforme prevê a LDBEN, nº 9394/96?

A realidade tem revelado que pesquisas e avanços científicos sobre a importância do brincar e da ludicidade na faixa etária anterior aos sete anos não vêm repercutindo no cotidiano das instituições de educação infantil, prevalecendo o entendimento de antecipação dos conteúdos programáticos das séries iniciais do ensino fundamental.

Do mesmo modo, parece, que à criança pequena não tem sido dada oportunidade para construir relações sobre mundo externo, seja através do acesso à cultura acumulada pela humanidade, seja por meio da aquisição do saber produzido por sua comunidade mais próxima. São conteúdos inculcados que apenas reproduzem conhecimentos, sobre os quais pouco as crianças podem operar, cabendo a ela somente a reprodução dos mesmos.

Quando se refere às linguagens artísticas isso parece confirmar-se: música, pintura, literatura, dança aparecem como acessórios durante atividades diversas, com as mais variadas motivações, quase todas elas preparando as crianças pequenas para uma estética formulada pela indústria cultural.

As crianças não se expressam por meio das linguagens artísticas, mas restringem-se às imitações de produtos acabados, reproduzindo estereótipos. Com certeza, reconhecemos na maioria das instituições de Educação Infantil, as mesmas práticas musicais, coreográficas, plásticas. São sempre as mesmas melodias que antecedem as refeições, as comemorações da Páscoa; são as indefectíveis quadrilhas juninas; os indiozinhos "caras pintadas" ostentando singelos cocares; os corações, todos igualmente vermelhos dedicados às diferentes mães.

Neste sentido, qual o movimento que tem sido realizado para que se introduza e respeite a arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância?


Que práticas mencionadas têm propiciado encaminhamentos seguros nesta proposição?

Como alerta e defende Ana Angélica Albano (2004)

*...Quando conseguimos perceber a analogia entre falar com as palavras ou com as cores, gestos ou sons, fica mais fácil pensar porque a arte apresenta-se como uma área privilegiada, a partir da qual podemos começar a repensar as bases epistemológicas para uma pedagogia da infância.*

*Repito: porque a arte reclama o homem inteiro, porque opera a partir de imagens, envolvendo o pensamento, sentimento, sensação e percepção em igual proporção.(...) (p.36) Albano ainda defende que*

*... a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade em geral. A magia da*



*arte está em que, nesse processo de recriação, ele mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo.<sup>1</sup>*

*Mas aqui começa realmente o problema: qual é o universo imagético do professor? Qual é sua experiência com a arte enquanto receptor? Qual é sua experiência com a criação?*

*Se a capacidade de criar é o que distingue a espécie humana das outras espécies, não nos concilia com um cotidiano em que repetimos, incessantemente, as mesmas práticas pedagógicas esquecidos da emoção de produzir um conhecimento novo.(...)(p.36)*

*A razão pela qual a arte pode ser a base para repensarmos uma pedagogia da infância está justamente na inteireza, no modo como constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer. Porque possibilita nos conectar com uma tradição, com o passado e, ao mesmo tempo, abrir-nos para o desconhecido.(p.37)*

A construção de práticas educativas exige formação, discurso e estatuto profissional na área, os modos de ser do educador infantil devem considerar as artes e técnicas para o desenvolvimento e inserção do ser pessoa e do ser cultural, inserindo-se no mundo do conhecimento que seguem as normas científicas e são produzidos pelas diferentes áreas e ou campos científicos e que se vinculam a forma de ser e fazer da ação humana um patrimônio de não neutralidade política e histórica. Estamos contribuindo para enfrentar e vencer tal demanda educacional?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. São Carlos, 1998. Tese (Doutoramento em Educação) – CECH - Universidade Federal de São Carlos.

ALBANO, A. A. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: *São Paulo: Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*, 2004. p.31-36

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9493/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República – Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: *São Paulo: Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*, 2004. p.6-12

FERNANDES, J.G.D. O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos seus formadores. *Relatório de Pesquisa*, Assis: PIBIC/CNPq, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/ jun.1999.


#### NOTAS

<sup>1</sup> Professora doutora do Departamento de Didática da FCL/UNESP/Araraquara.

<sup>2</sup> Professora doutora aposentada do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar, FCL/UNESP/Assis. Membro do Fórum Paulista de Educação Infantil.

<sup>3</sup> Professora doutora do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar, FCL/UNESP/Assis. Membro do Fórum Paulista de Educação Infantil.

<sup>4</sup> Grifos da autora.





## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



## GT 2 - FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Coordenadora** – Maria de Fátima Barbosa Abdalla – UniSantos

**Vice-Coordenadora** – Stela Miller – FFC/UNESP/Marília

Alberto Albuquerque Gomes – FCT/UNESP/Presidente prudente

Alda Junqueira Marin – FCL/UNESP/Araraquara

Ana Maria da Costa Santos Menin – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Cyntia Graziella G. S. Giroto – FFC/UNESP/Marília

Débora Cristina Jeffrey – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes – IA/UNESP/São Paulo

Maria da Graça Mello Magnoni – FC/UNESP/Bauru

Maria de Fátima Salum Moreira – FCT/UNESP Presidente Prudente

Maria Rosa Rodrigues M. de Camargo – IB/UNESP/Rio Claro

Paula Ramos de Oliveira – FCL/UNESP/Araraquara

Renata Junqueira de Souza – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Viviane Souza Galvão – FFC/UNESP/Marília

Adonai César Mendonça – Prefeitura Municipal de Barretos

Ângela Maria Martins – Fundação Carlos Chagas

Anna Maria Lunardi Padilha – UNIMEP

Anna Regina Lanner de Moura – FE/UNICAMP

Elaine Araújo – USP/Ribeirão Preto

Eugênio D. Berto – Delegacia de Ensino de Registro/APASE

Eva Cristina de Souza Mendes – Conselho Municipal de Santos

Francisco A. Moreira Rocha – SEE/SP e SME/SP

Manoel Oriosvaldo de Moura – FE/USP

Maria Cecília Carareto Ferreira – UNIMEP

Marília Costa Basile – Escola de Aplicação/FE/USP

Marineide de Oliveira Gomes – Centro Universitário – Fundação Santo André

Marisa Aparecida Pereira Santos – Universidade Sagrado Coração de Jesus/Bauru

Marli Peixoto Fernandes – CPP, SEE/SP

Noeli Prestes Padilha Rivas – USP/Ribeirão Preto

Rinaldo Molina – FE/USP, SEE/SP

Ruth Ribas Itacarambi – USP-IME

Sérgio Antônio da Silva Leite – FE/UNICAMP



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: PERCURSOS E PERSPECTIVAS

Maria de Fátima Barbosa Abdalla – UniSantos  
Stela Miller – FFC/UNESP/Marília

## INTRODUÇÃO

As reflexões contidas neste texto, resultado de discussões compartilhadas nos encontros regulares do Fórum Estadual Paulista das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, têm a marca de um conjunto de temas/questões, que se articulam com a nossa compreensão em torno da formação de professores.

O tema deste VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – *Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas* – vem nos desafiar a refletir sobre o movimento do GT em torno dos diferentes *modos de ser educador*. E isso significa pensar na capacidade que temos, enquanto educadores e pesquisadores, de entender como se constitui o ser docente e de construir alternativas que contribuam com a melhoria da qualidade de um ensino mais crítico e emancipatório. Alternativas que possam ser traduzidas na luta por melhorias das condições de trabalho, de acesso à produção de conhecimento, de compreensão do próprio espaço de atuação e das possibilidades de intervenção, desenvolvendo, assim, processos participativos de mudanças no cotidiano escolar.

Significa, também, compreender a necessidade de refletirmos, continuamente, sobre o projeto educacional que desejamos para as nossas escolas e para a sociedade em geral. Projeto este que conceba novas formas de relacionamentos mais democráticos, possibilitando que pessoas e profissionais se engajem socialmente no exercício de seu papel enquanto sujeitos cidadãos.

Neste sentido, este texto, construído de uma forma coletiva, tem a intencionalidade de refletir sobre esta temática, delineando o nosso percurso de reflexão e ação, indicando alguns aspectos que têm norteado as nossas questões, nestes últimos dois anos, e apontando para algumas propostas/perspectivas, a fim de que sejam aprofundadas e debatidas no decorrer deste Congresso.

### 1. DO NOSSO PERCURSO DE REFLEXÃO E AÇÃO

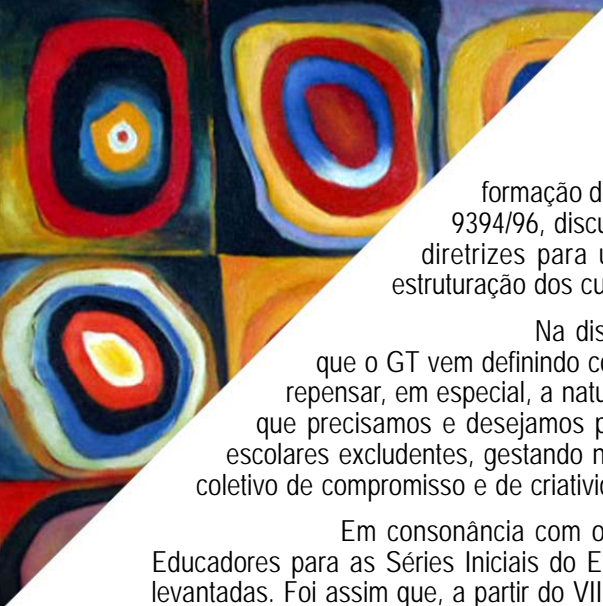
O GT Formação do Professor das Séries Iniciais tem se reunido, desde 1990, como parte integrante do CEPFE da UNESP. E, desde 1996, vem, sistematicamente, discutindo questões em torno da formação de professores como Fórum Estadual Paulista sobre Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Fazem parte, deste Fórum, educadores de várias procedências, como: UNESP, USP, UNICAMP, UNIMEP, PUC/SP, UniSantos, CPP (Centro do Professorado Paulista), APASE (Associação Paulista de Supervisores de Ensino), pesquisadores da área e educadores pertencentes às Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

É preciso mencionar, ainda, que, durante os nossos diferentes encontros, assumimos como objetivos:

- Realizar pesquisas e reflexões sobre a política de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Aprofundar estudos e pesquisas, políticas em curso, trocas de experiências que apontem para a questão: “Que professores formar para as séries iniciais do Ensino Fundamental?”;
- Acumular conhecimentos acerca do tema, não só para avançar as discussões e tomadas de decisões no âmbito do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado pela UNESP, mas também contribuir para o processo de aprimoramento da política, em âmbito estadual e nacional.

Os documentos-síntese dos dois últimos Congressos vêm apresentando um histórico de discussões que foram sendo articuladas pelo GT, tendo como principais perguntas norteadoras: que professor queremos formar? Para que ensino? Em qual escola? Como ela deve estar organizada? Quais são as necessidades de formação do professor que atua nas séries iniciais? Como as políticas públicas vêm “normalizando” e (des)orientando a formação de professores? Qual o papel da pesquisa na geração de conhecimentos para a criação de políticas públicas na área de formação de professores? Quais vêm sendo, afinal, as possibilidades e perspectivas para a formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental?



Neste período, o GT se posicionou em relação à problemática de formação de professores frente às inúmeras regulamentações advindas a partir da LDBN 9394/96, discutindo os documentos<sup>1</sup> que apresentaram os princípios orientadores e/ou as diretrizes para uma política de formação de professores, norteando a organização e a estruturação dos cursos de formação.

Na discussão destes documentos legais e de tantos outros, é preciso mencionar que o GT vem definindo como pressuposto dos cursos de formação inicial e contínua dos professores, repensar, em especial, a natureza e a qualidade da formação necessária para o profissional da educação que precisamos e desejamos para as nossas escolas. Profissional que seja capaz de alterar as práticas escolares excludentes, gestando novas práticas em suas atividades docentes, efetivando, enfim, um exercício coletivo de compromisso e de criatividade.

Em consonância com os temas debatidos no GT, o Fórum Estadual Paulista sobre Formação de Educadores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental vem dando continuidade na discussão das questões lá levantadas. Foi assim que, a partir do VII CEPFE - *Imagens e Projetos* (2003), o Fórum realizou seminários mensais, com apresentações de seus participantes e convidados, com a intenção de analisar/avaliar o ensino e as diferentes pesquisas e/ou relatos de experiência desenvolvidos na área de formação de professores.

Tais Seminários<sup>2</sup> concentraram as discussões em torno dos seguintes eixos:

- Aprofundar o conhecimento do impacto da formação inicial sobre a constituição da epistemologia da prática docente, de forma a ressignificar as concepções teórico-metodológicas, tendo em vista as séries iniciais do ensino fundamental;
- Redimensionar a pesquisa como espaço formativo e colaborativo, de modo a construir novas referências para o professor deste nível de ensino, e propor, assim, novas dimensões curriculares para a sua formação inicial e continuada;
- Discutir o cenário atual sobre a formação inicial e continuada dos professores da série inicial do ensino fundamental, fazendo a revisão das questões político-educacionais em torno, principalmente, do papel do professor e da natureza de sua formação: dos *modos de ser educador*.

Como resultados da análise dos diferentes Seminários, tendo em vista os eixos acima mencionados, é possível destacar alguns aspectos, que consideramos fundamentais para discutir estes *modos de ser educador*. Primeiro, a atual política de formação dos professores e as exigências advindas de sua normatização; e, em seguida, a formação como processo permanente de mudanças nos *modos de ser educador*.

Tomando por base estes dois aspectos, abordaremos, também, alguns dos desafios que estão postos na caminhada destes educadores, bem como apresentaremos reflexões que o nosso GT tem conduzido com a perspectiva de delinear sua posição de enfrentamento a tais desafios.


## 2. DA ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS DE NORMATIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Desde a promulgação da LDBN 9394/96, assim como das regulamentações posteriores, enfatizando as resoluções específicas concernentes à formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, o nosso GT vem se posicionando a respeito de determinadas imposições legais, calcadas em uma lógica de privatização da Educação, que tem gerado muita polêmica entre os educadores. Entre elas, podemos citar, pelo menos, três que atingem diretamente os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental:


- A Res. CNE/CP 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, estabelecendo as suas funções básicas e atribuindo-lhes a tarefa de congregar e organizar todas as ações voltadas para a formação de professores em Cursos Normais Superiores, criados especialmente para este fim. Na esteira deste instrumento legal, surgem outros – o Decreto Presidencial nº 3276/99, o Decreto nº 3554/00 e o Par. 133/01 -, já discutidos nos Congressos anteriores, que causaram mais transtornos para a concepção e organização dos cursos de formação. Ainda, é preciso mencionar que estes dispositivos legais possibilitaram não só a criação, mas também a rápida expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio curso de Pedagogia pela iniciativa privada, que, em sua grande maioria, como aponta o “Documento das entidades – ANPEd, ANFOPE e CEDES – sobre o Projeto de Resolução do CNE” (2005), não tem história e nem compromisso anterior com a formação de professor em quaisquer de seus níveis e modalidades.

- Os instrumentos legais que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Par. CNE/CP 09/01; Par. CNE/CP 27/01 e Res. 01 e 02/2002), e que provocaram uma diversidade na respectiva estrutura dos cursos de formação (Pedagogia e Curso Normal Superior); e, por último,

- O Projeto de Resolução que regulamenta as novas Diretrizes para os cursos de Graduação em Pedagogia, desconsiderando as aspirações históricas







dos educadores e uma série de princípios para a formação dos profissionais da Educação, que vinham sendo amplamente discutidos pelas diferentes instâncias institucionais e representativas (ANPEd, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR, entre outras). Dentre as proposições deste projeto, assinalamos as que mais nos preocupam enquanto GT:

- a) a redução do Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores;
- b) a separação entre o bacharelado e a licenciatura, implicando uma divisão entre a pesquisa e o ensino, entre a produção e a difusão do conhecimento (bacharelado pós-licenciatura);
- c) a hierarquização do exercício profissional (trabalho técnico x cientista);
- d) a dissociação entre os diferentes momentos da educação, com acréscimo de horas, conforme as diferentes modalidades a serem adicionadas na formação inicial;
- e) a redução do profissional da educação à docência, tal qual o modelo de formação que vem sendo constituído nos Cursos Normais Superiores.

Do exposto, entendemos que tais dispositivos legais reforçam, na atualidade, a indefinição de diretrizes mais precisas para a formação de professores, além de não atender às expectativas postas pela comunidade educacional.

Para pensar em que medida esta perspectiva política imbrica-se com o desenvolvimento dos *modos de ser educador*, parece-nos relevante ressaltar, ainda, mais alguns pontos, resultantes de nossos estudos e já discutidos anteriormente por nosso GT, reafirmando que as políticas públicas de formação e seus respectivos instrumentos de normatização precisam considerar:

- o processo histórico que vem sendo construído pelos educadores;
- as reais necessidades dos professores e das escolas na definição das propostas de formação inicial e continuada de professores para as séries iniciais do ensino fundamental;
- a necessidade de superação de uma formação fragmentada (não separando a formação do professor daquela dos especialistas; o mesmo em relação à formação do bacharel e do licenciado). E, neste sentido, incentivar uma formação mais integral, introduzindo novas formas de relação/unidade teoria/prática, estimulando um espaço para a pesquisa e produção de conhecimento, para um trabalho desenvolvido de forma cooperativa, interdisciplinar e de intervenção na realidade escolar.

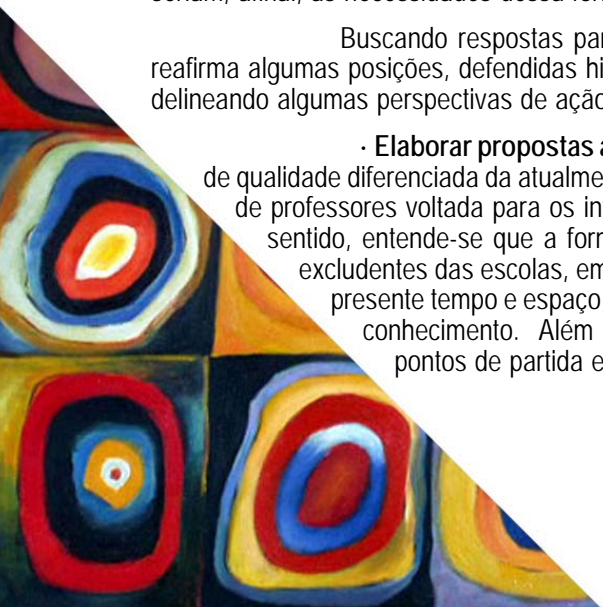
Diante deste quadro legal, e tendo em vista o que consideramos ser as necessidades educacionais de nossas escolas, continua o desafio de pensar na qualidade de formação de professores de uma forma mais inovadora. Refletir sobre esta questão é pensar em novas formas/novos modos de ser educador. Ou seja, contribuir para que o professor seja capaz de observar, analisar, interpretar, planejar, executar e avaliar situações pedagógicas e integrar-se ao projeto educacional da escola e da sociedade de uma forma mais abrangente.

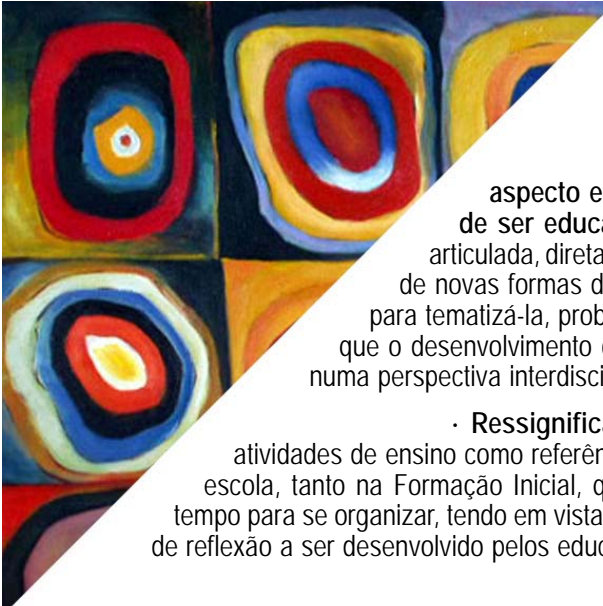
Vale destacar, ainda, que esta busca de alternativas para o ensino, pesquisa, formação e profissionalização do professor para as séries iniciais passa, necessariamente, por um compromisso político que pense na formação como um processo permanente de mudanças, especialmente, no modo de ser do educador. Aspecto este que vem sendo apontado pela produção deste GT, nos últimos anos, e que, brevemente, será descrito a seguir.

### 3. DELINEANDO PERSPECTIVAS DE AÇÃO/REFLEXÃO PARA PENSAR A FORMAÇÃO COMO PROCESSO PERMANENTE DE MUDANÇAS NOS MODOS DE SER EDUCADOR

Voltando às nossas questões anteriores: que professor queremos formar? Para qual escola? Quais seriam, afinal, as necessidades dessa formação do ser educador como processo permanente de mudança?

Buscando respostas para estas questões, e enfatizando a temática deste Congresso, o nosso GT reafirma algumas posições, defendidas historicamente<sup>3</sup> e ratificadas no trabalho do GT durante os últimos dois anos, delineando algumas perspectivas de ação/reflexão que apontam na direção de:

- **Elaborar propostas alternativas concretas de formação de professores para as séries iniciais:** de qualidade diferenciada da atualmente existente. Propostas que se comprometam, efetivamente, com a formação de professores voltada para os interesses públicos, para a educação do cidadão crítico e participativo. Nesse sentido, entende-se que a formação inicial e contínua do professor deve alterar práticas tradicionalmente excludentes das escolas, em favor de práticas mais democráticas. Portanto, é a escola atual, existente no presente tempo e espaço, que se constitui como campo de atuação do professor, devendo ser objeto de conhecimento. Além disso, o conhecimento e a interpretação desse espaço devem constituir os pontos de partida e chegada das Escolas de Formação dos Professores.
- 



· **Compreender que o conhecimento da realidade escolar é um aspecto essencial para a formação comprometida com as mudanças nos modos de ser educador.** Para cumprir tal objetivo, o currículo precisa ser elaborado de forma articulada, direta e explícita com as Escolas de Formação de Professores, visando à construção de novas formas de organização, que possibilitem ao aluno um contato direto com a realidade para tematizá-la, problematizá-la, questioná-la, discuti-la e propor novas alternativas. Isso significa que o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve constituir-se no eixo articulador do currículo, numa perspectiva interdisciplinar e de superação da velha dicotomia entre teoria e prática.

· **Ressignificar o eixo do processo de Formação dos Professores:** que deve ter as atividades de ensino como referência do projeto educacional a ser construído pelo coletivo dos educadores da escola, tanto na Formação Inicial, quanto na Formação Contínua. Para isso, obviamente, a escola precisa de tempo para se organizar, tendo em vista a implantação de condições que garantam, efetivamente, o processo coletivo de reflexão a ser desenvolvido pelos educadores que ali atuam.

· **CONSIDERAR QUE OS PROFESSORES FORMADORES PRECISAM ESTAR COMPROMETIDOS COM A PESQUISA:** COM O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA. A PESQUISA DEVE IMPREGNAR O DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES, POIS APRESENTA UMA DAS FORMAS MAIS IMPORTANTES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO. MAS É PRECISO, TAMBÉM, QUE, NESTE CONTEXTO, ESTABELEÇAM-SE MECANISMOS EXTERNOS E INTERNOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE TODO ESTE PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.

· **ENTENDER QUE, ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO, É QUE SE EFETIVAM OS MODOS DE SER EDUCADOR:** DE UM CURRÍCULO QUE POSSIBILITE UMA SÓLIDA FORMAÇÃO GERAL, EM UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR, ALÉM DE UMA VIVÊNCIA CONTÍNUA COM A DIVERSIDADE SOCIAL. TAIS EXPERIÊNCIAS DEVEM COLABORAR COM A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR, EM NÍVEL PESSOAL E PROFISSIONAL. PRECISAM SER PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS, TENDO EM VISTA A SUPERAÇÃO DE TRADICIONAIS PRÁTICAS CULTURAIS PRESENTES EM NOSSAS ESCOLAS, CONCRETIZADAS NAS CONHECIDAS DICOTOMIAS ENTRE: A) EXPECTATIVAS DO ALUNO/FAMÍLIA X EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES; B) CONCEPÇÕES DO PROFESSOR/PESSOA X CONCEPÇÕES DO PROFESSOR/PROFISSIONAL; C) VISÃO DO PROFESSOR/CIDADÃO X VISÃO DO PROFESSOR/TRABALHADOR; D) CONHECIMENTO ESCOLAR X CONHECIMENTO SOCIALMENTE RELEVANTE; E) TEORIA X PRÁTICA.

· **SUPERAR OS ATUAIS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELO PROFESSOR EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO, DE FORMA A REVER:** A) AS CONDIÇÕES PREVISTAS NO PLANO CURRICULAR, PARA GARANTIR AO PROFESSOR O CONTÍNUO EXERCÍCIO DA RELAÇÃO *AÇÃO - REFLEXÃO*, NUMA DIMENSÃO COLETIVA; B) A EXISTÊNCIA DE CANAIS QUE POSSIBILITEM RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA DE FORMAÇÃO E AS REDES DE ENSINO, VISANDO À IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DA REALIDADE ESCOLAR, FACILITANDO, ASSIM, A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, A CONSTRUÇÃO DE SABERES ESPECÍFICOS ASSOCIADOS AO *SABER FAZER* E O INCENTIVO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ALUNO, ALÉM DE PERMITIR O CONHECIMENTO *DA E SOBRE* A PRÁTICA; C) A OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, QUE DEVEM SER REALIZADOS EM TEMPO INTEGRAL, POSSIBILITANDO A TOTAL INSERÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO; E D) OS SEUS PRÓPRIOS MODOS DE SER UM EDUCADOR, OU SEJA, AVALIANDO A SUA CAPACIDADE DE: REFLETIR E ALTERAR SUAS PRÁTICAS A PARTIR DA *REFLEXÃO NELAS E SOBRE ELAS*; TRABALHAR INTERDISCIPLINARMENTE, CONSTRUINDO O SEU SABER PEDAGÓGICO DE MODO COLETIVO E DEMOCRÁTICO; ATUAR COMO ARTICULADOR DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA, UTILIZANDO METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS; DESENVOLVER A PESQUISA COMO UMA ATITUDE INERENTE À PRÁTICA PROFISSIONAL E COMO UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE SEUS SABERES; BUSCAR UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO, TOMANDO O CONHECIMENTO COMO FORMA DE PROBLEMATIZAR E TRANSFORMAR O REAL.

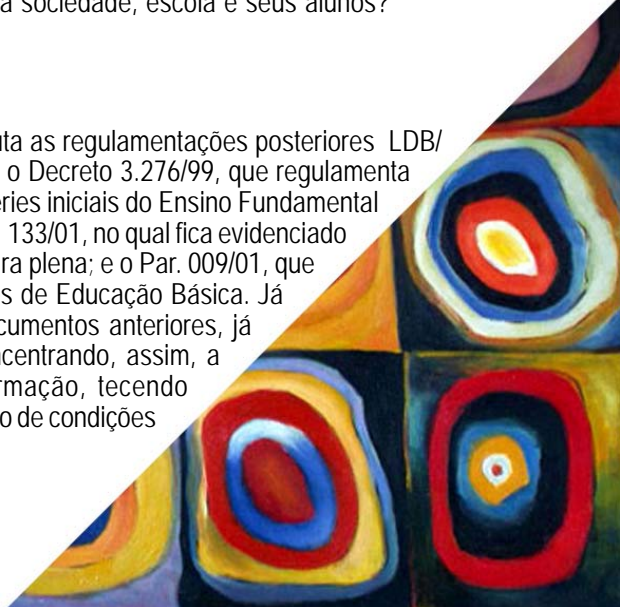
Assim, a partir destes entendimentos, o GT considera que, neste momento, as discussões podem contemplar as seguintes questões:


· O que, efetivamente, estamos entendendo sobre os *modos de ser educador* no mundo de hoje, frente à escola, enquanto contexto de produção da profissionalização docente; ao currículo, como espaço de intervenção; e à sua tarefa de ensinar?

· Como ficam as exigências/ indicadores para a formação de professor, quer no âmbito normativo (frente às diferentes legislações), quer perante as necessidades postas pela sociedade, escola e seus alunos?

## NOTAS

1 O texto gerador do VI Congresso (2001) colocou em pauta as regulamentações posteriores LDB/96, tais como: a Res. 01/99, que cria os Institutos Superiores de Educação; o Decreto 3.276/99, que regulamenta a formação dos professores para a Educação Básica, em especial para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Ed. Infantil, que foi, posteriormente, modificado pelo Decreto 3405/00; o Par. 133/01, no qual fica evidenciado que a formação de professores teria de ser oferecida em cursos de licenciatura plena; e o Par. 009/01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Já o texto gerador do VI Congresso (2003), além de fazer referência aos documentos anteriores, já citados, problematiza-os, tendo em vista a experiência já acumulada, concentrando, assim, a atenção na problemática em torno da natureza e da qualidade de formação, tecendo considerações sobre: a prática e o estágio; a relação teoria e prática; e a criação de condições






para o desenvolvimento de uma base sólida de formação de conteúdos necessários à docência, tanto na formação inicial, como nas ações de formação contínua.

2 Entre estes Seminários, destacamos: Contribuições teórico-metodológicas da Teoria da Atividade à pesquisa sobre aprendizagem docente (Manoel Oriosvaldo de Moura; Elaine Sampaio Araújo e Sílvia Carvalho Araújo Tavares); A pesquisa como espaço formativo da prática docente (Maria de Fátima Barbosa Abdalla); Dimensões afetivas na mediação do professor em sala de aula (Sérgio Antônio da Silva Leite); Projeto Núcleo de Ensino: A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita – Formação contínua de professores e pesquisa (Stela Miller); Concepções e atitudes de professores em torno do tema “evaporação” e a aprendizagem deste tema por parte de alunos de nível fundamental de escolaridade (Viviane Souza Galvão e Oldir Magnani); Geografia, Ensino, Pesquisa e Formação: uma proposta de alfabetização do Ciclo I (Francisco A. Rocha); Inclusão/Exclusão – o que pensa e o que se faz? (Anna Maria Lunardi Padilha e Maria Cecília Carareto Ferreira); A pesquisa-ação e suas repercussões: confrontando aprendizagens, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento profissional de professores (Rinaldo Molina); PEC/Formação de Professores (Yoshie Ussami Ferrari Leite); As concepções de Ciência dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e a sala de aula (Adonai César Mendonça); e A avaliação contínua como meio para intervenções bem-sucedidas no processo do ensino-aprendizagem do sistema de numeração decimal, um trabalho colaborativo (Ruth Ribas Itacarambi, Maria Salete Cruz, Marília Costa Basile e Sílvia Souza). É preciso revelar, ainda, que destes Seminários originou-se um livro que está no prelo.

3 Os aspectos assinalados, que consideramos como posições do GT, historicamente defendidas, fazem parte de diferentes documentações (atas de reuniões do Fórum – de 2003 a 2005; textos geradores dos Congressos anteriores, em especial, VI e VII, 2001 e 2003; Boletim Informativo do Fórum Estadual Paulista das Séries Iniciais do Ensino Fundamental/BOLINFOR n° 2, maio 1999).







## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

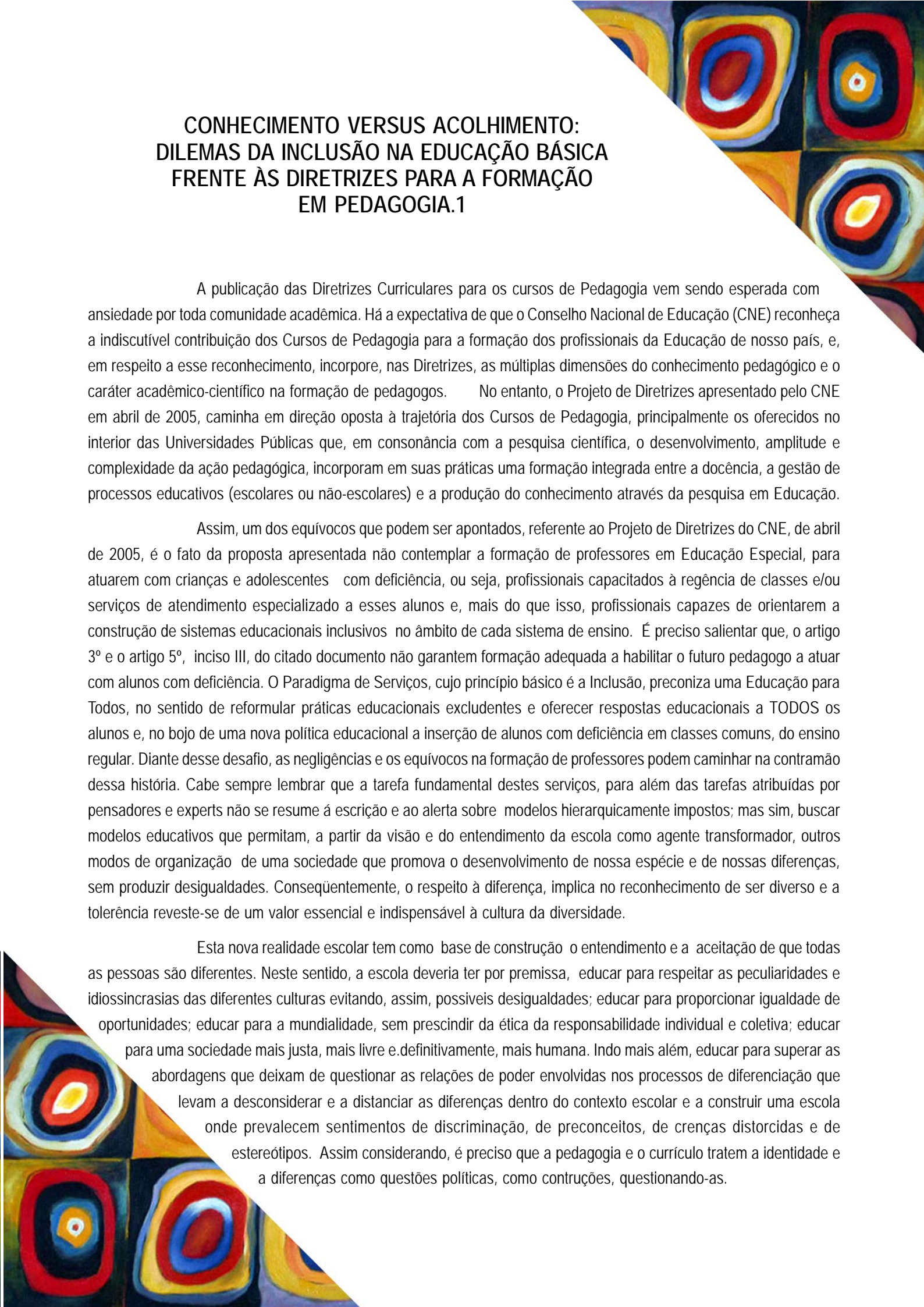
GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR

## GT 3 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Coordenadora** – Fátima Elisabeth Denari – UFSCar  
Anna Augusta Soares de Oliveira – FFC/UNESP/Marília  
Célia Regina Rossi – IB/UNESP/Rio Claro  
Elisa M. Schlünzen – FCT/UNESP/Presidente Prudente  
Fátima Inês Wolf de Oliveira– FFC/UNESP/Marília  
Fernanda Soares – FC/UNESP/Bauru  
Leandro Osni Zaniolo – FCL/UNESP/Araraquara  
Paulo Roberto Brancatti – FCT/UNESP/Presidente Prudente  
Raul Martins – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto  
Rosimar B. Poker– FFC/UNESP/Marília  
Sandra Eli S. Martins – FFC/UNESP/Marília  
Sílvia Regina L. R. Sigolo – FCL/UNESP/Araraquara  
Tárcia Regina da Silveira Dias – FCL/UNESP/Araraquara  
Cecília Guarnieri Batista – CEPRE/UNICAMP/FCM  
Edileine Vieira Machado – UNICID  
Júlio Gomes Almeida – Rede Pública Municipal de Ensino (Supervisor da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de São Mateus – Município de São Paulo)  
Júlio Romero Ferreira – UNIMEP  
Kátia Regina Moreno Caiado – PUC/Campinas  
Lila Maria Freitas de Sousa – UNIMEP  
Maria Helena Bimbatti Moreira – Rede Pública Estadual de Ensino (Professora de Ensino Fundamental)  
Mônica Moraes Martinez – PUC/Campinas  
Rosângela Prieto – FE/USP  
Verena J. Pedrinelli – SOBAMA/Universidade São Judas





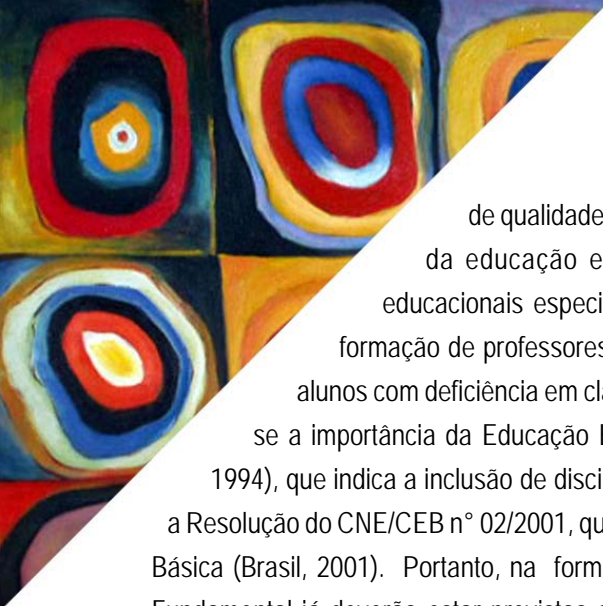
## CONHECIMENTO VERSUS ACOLHIMENTO: DILEMAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA.1

A publicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia vem sendo esperada com ansiedade por toda comunidade acadêmica. Há a expectativa de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheça a indiscutível contribuição dos Cursos de Pedagogia para a formação dos profissionais da Educação de nosso país, e, em respeito a esse reconhecimento, incorpore, nas Diretrizes, as múltiplas dimensões do conhecimento pedagógico e o caráter acadêmico-científico na formação de pedagogos. No entanto, o Projeto de Diretrizes apresentado pelo CNE em abril de 2005, caminha em direção oposta à trajetória dos Cursos de Pedagogia, principalmente os oferecidos no interior das Universidades Públicas que, em consonância com a pesquisa científica, o desenvolvimento, amplitude e complexidade da ação pedagógica, incorporam em suas práticas uma formação integrada entre a docência, a gestão de processos educativos (escolares ou não-escolares) e a produção do conhecimento através da pesquisa em Educação.

Assim, um dos equívocos que podem ser apontados, referente ao Projeto de Diretrizes do CNE, de abril de 2005, é o fato da proposta apresentada não contemplar a formação de professores em Educação Especial, para atuarem com crianças e adolescentes com deficiência, ou seja, profissionais capacitados à regência de classes e/ou serviços de atendimento especializado a esses alunos e, mais do que isso, profissionais capazes de orientarem a construção de sistemas educacionais inclusivos no âmbito de cada sistema de ensino. É preciso salientar que, o artigo 3º e o artigo 5º, inciso III, do citado documento não garantem formação adequada a habilitar o futuro pedagogo a atuar com alunos com deficiência. O Paradigma de Serviços, cujo princípio básico é a Inclusão, preconiza uma Educação para Todos, no sentido de reformular práticas educacionais excludentes e oferecer respostas educacionais a TODOS os alunos e, no bojo de uma nova política educacional a inserção de alunos com deficiência em classes comuns, do ensino regular. Diante desse desafio, as negligências e os equívocos na formação de professores podem caminhar na contramão dessa história. Cabe sempre lembrar que a tarefa fundamental destes serviços, para além das tarefas atribuídas por pensadores e experts não se resume à escrita e ao alerta sobre modelos hierarquicamente impostos; mas sim, buscar modelos educativos que permitam, a partir da visão e do entendimento da escola como agente transformador, outros modos de organização de uma sociedade que promova o desenvolvimento de nossa espécie e de nossas diferenças, sem produzir desigualdades. Conseqüentemente, o respeito à diferença, implica no reconhecimento de ser diverso e a tolerância reveste-se de um valor essencial e indispensável à cultura da diversidade.

Esta nova realidade escolar tem como base de construção o entendimento e a aceitação de que todas as pessoas são diferentes. Neste sentido, a escola deveria ter por premissa, educar para respeitar as peculiaridades e idiosincrasias das diferentes culturas evitando, assim, possíveis desigualdades; educar para proporcionar igualdade de oportunidades; educar para a mundialidade, sem prescindir da ética da responsabilidade individual e coletiva; educar para uma sociedade mais justa, mais livre e definitivamente, mais humana. Indo mais além, educar para superar as abordagens que deixam de questionar as relações de poder envolvidas nos processos de diferenciação que levam a desconsiderar e a distanciar as diferenças dentro do contexto escolar e a construir uma escola onde prevalecem sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos. Assim considerando, é preciso que a pedagogia e o currículo tratem a identidade e as diferenças como questões políticas, como construções, questionando-as.

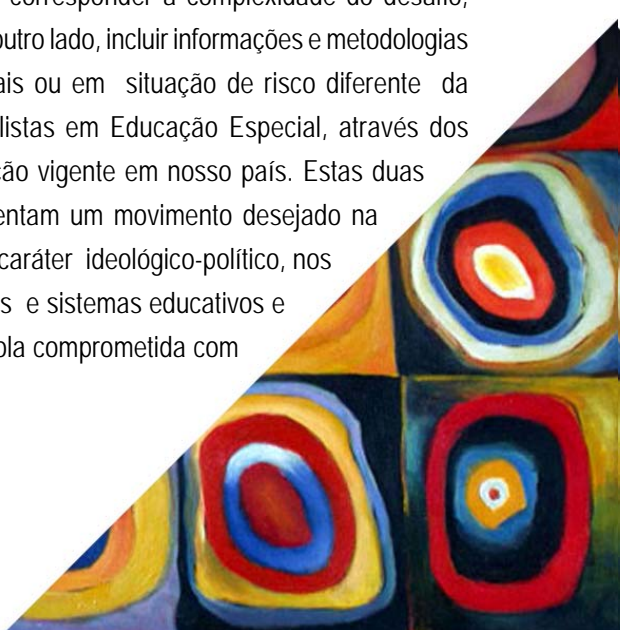




O sistema educacional, ao considerar a perspectiva de oferecer ensino de qualidade, deve investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e considerar que a presença de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação, assim, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, como parte da política de inclusão. Ressalta-se a importância da Educação Especial quando da criação e vigência da Portaria 1.793/94 do CFE (Brasil, 1994), que indica a inclusão de disciplinas de Educação Especial em todos os cursos de nível superior, e também a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Portanto, na formação inicial de professores do Ensino Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental já deverão estar previstos componentes curriculares que contemplem estudos e conteúdos acerca das necessidades e potencialidades dos alunos, inclusive daqueles com deficiências. No caso de professores que já se encontram em exercício, sem as devidas informações acerca das necessidades educacionais especiais que seus alunos possam vir a apresentar, é necessário que tal tema seja objeto de estudo e reflexão por meio de cursos de formação continuada. Neste contexto considera-se de extrema importância a formalização de cursos de atualização para todos os professores, que a visem sendo que isso se constitui como condição básica para o aprimoramento profissional e desempenho de suas funções.

Retoma-se, pois, o princípio da diversidade sob a perspectiva da educação intercultural que pressupõe uma (re) conceitualização do valor da diferença frente aos princípios de igualdade, justiça e liberdade. No entanto, aceitar esse princípio implica em abrir caminhos para manifestar o compromisso com o conhecimento, a compreensão e o respeito ao outro, para que, através desse outro, se aprenda, primeiramente, a ser professor/a mas, sobretudo, a ser PESSOA. Esta aceitação significa que a escola se converte em uma comunidade de aprendizagem permanente. E esta mudança permanente requerida pela cultura da diversidade reveste-se das características de um processo de ensino e aprendizagem simultâneo. Depreende-se, portanto, um processo de “aprender a aprender” – um com os outros e outros com um, sem desconsiderar a importância do conhecimento científico a ser aprendido na escola e, ao mesmo tempo, desmistificando a idéia de se considerar, unicamente, o ensino como sucesso, já que este é tido como um processo permanente de aprendizagem mútuo e autônomo. A escola da diversidade está centrada, primordialmente, em saber aprender estratégias para a resolução de problemas cotidianos, de maneira cooperativa e solidária.


O Projeto de Resolução, sob a forma de proposta, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não é satisfatório para que professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental sejam capazes de atuar também com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular, sendo crucial encetar um processo de superação desse modelo e se possa, de um lado, proporcionar uma formação inicial prioritariamente em nível superior para corresponder à complexidade do desafio, conforme prevê a Constituição/88 e o Inciso III do Art. 59 da LDB 9.394/96; de outro lado, incluir informações e metodologias sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais ou em situação de risco diferente da população em geral que deverão ser atendidos também pelos especialistas em Educação Especial, através dos serviços de apoio pedagógico especializado, conforme previsto na legislação vigente em nosso país. Estas duas condições, atendidas em sua totalidade e riqueza de expressão, representam um movimento desejado na cultura da diversidade na medida que requerem uma profunda mudança de caráter ideológico-político, nos sistemas de gestão administrativa, nos conceitos psicológicos, nos princípios e sistemas educativos e nas relações de comunicação entre as pessoas. Busca-se, assim, uma escola comprometida com uma democracia participativa na vivência de um pluralismo de idéias.





Em consequência, educação implica em mudança, não somente de caráter intelectual. Educação vai além: é um conceito que abarca o (con)viver “um espaço emocional e amoroso de mútuo respeito. O contrário é manipulação” (Neri, 2002, p.35). A educação é dirigida às pessoas em sua totalidade (educabilidade), é dirigida às pessoas como um todo significativo e holístico (totalidade, integridade, individualidade, originalidade). Indubitavelmente, o ensino situa-se no plano da comunicação intencional, da práxis: sem práxis, nem o professorado, nem os alunos se constróem. Ensinar é uma ação transformadora e consciente que supõe dois momentos inseparáveis, ação e reflexão, dialeticamente executados. Nesse sentido, sugerimos que as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia considerem a importância da formação em Educação Especial, na graduação, uma vez que só assim será possível garantir a formação específica para se lidar com as deficiências e suas especificidades. É preciso destacar que algumas condições como a cegueira, a surdez, a paralisia cerebral, as várias deficiências mentais e outras condições de grave comprometimento não se igualam a necessidades educacionais especiais apresentadas por outras minorias, como populações indígenas, menores de rua, além dos problemas de natureza talvez mais sociocultural e psicossocial que didático-pedagógica. O planejamento e a implementação de intervenções especiais para esses alunos deficientes exigem conhecimentos específicos que não há como ser do domínio de professores de ensino comum, seja de Educação Infantil seja de Ensino Fundamental, tais como conhecimentos sobre as principais patologias que comprometem a capacidade funcional dos seus portadores para as atividades e competências requeridas pela escola, e sobre as infinitas consequências pessoais, familiares e psicossociais resultantes da presença de tais patologias. Exigem ainda o domínio de técnicas, métodos e recursos apropriados para a avaliação e intervenção educacional dessa clientela. Esse profissional da Educação Especial é necessário para auxiliar os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (na verdade professores de todos os níveis de ensino, incluindo o universitário) que precisam criar ambiente educacional adequado para acolher alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais, inclusive e principalmente aquelas bastante diferenciadas resultantes de patologias, e oferecer-lhes ensino de qualidade. A necessidade de auxílio e co-atuação de um profissional de Educação Especial aumenta na proporção em que se implementa a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Além disso, o profissional de Educação Especial é também necessário para a atuação direta com aqueles deficientes cuja natureza e/ou grau de comprometimento exigem intervenções altamente especializadas que não podem ser realizadas por professores de ensino comum. Isto não significa segregar esses alunos do convívio com seus pares não deficientes de classes comuns. A instrução especial e em separado pode ser necessária para determinadas atividades ou conteúdos e não para outros. Há também deficientes com comprometimento de tal ordem que simplesmente não poderão freqüentar escola de ensino comum. Há necessidade de profissionais especializados para as ações pedagógicas em instituições especializadas junto com profissionais de outras áreas.

Desta forma, admitindo-se o princípio geral de que todas as pessoas podem ser educadas há, em contrapartida, que se admitir uma mudança nos referenciais curriculares e estes devem representar pontes cognitivas entre as diferenças das pessoas e suas possibilidades para adquirir conhecimentos. E é na escola que se descobre o conhecimento e nela que se ensina a pensar. Para tanto, a escola deve oferecer um currículo que rompa com o determinismo psico-biológico das diferenças na aprendizagem como algo eterno e imutável e o contemple como algo suscetível de modificações; um currículo centrado nas necessidades pessoais e contextuais do alunado e que lhes permita construir mecanismos e estratégias para familiarizar-se com o conhecimento e que este (o conhecimento adquirido) lhes sirva para resolver os problemas do cotidiano. Neste processo de construção/reconstrução do conhecimento, todo o alunado adquire conhecimentos conceituais que lhes permitirão interpretar a realidade; procedimentos e estrutura lógica como meio para solucionar impasses cotidianos; valores, para melhorar a qualidade de vida social (con)vivencial; enfim, a Educação há de permitir a autonomia cognitiva



e moral de todos, independentemente das diferenças. “É mediante a educação que o homem pode aperfeiçoar-se e transcender” (Denari, 2004, p. 278).

Para tanto, reconhecemos que faz-se necessário que todo professor, já em sua formação inicial, tenha: conhecimento acerca de mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência e consciência das potencialidades dos alunos, além da consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; coerência entre sua maneira de ser e de ensinar; entre teoria e prática; capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico; condições de acompanhar a evolução de procedimentos, das estratégias e dos argumentos dos seus alunos, para mediar o processo de construção do conhecimento e para valorizar todas as suas etapas; condições de utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos; condições de utilização de recursos específicos da Educação Especial para condições igualmente específicas do alunado, por exemplo, Língua Brasileira de Sinais – Libras (regulamentação em andamento da Lei Nº 10.436 de 24/04/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil e institui-se a sua inclusão como componente curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia); Sistema Braille, recursos computacionais e outros sistemas de comunicação alternativa).


A formação de professores que hoje se discute deve estar assentada no princípio da indissociabilidade da teoria e prática e transcorrer em um contexto que implique: no estudo ativo, reflexivo e cooperativo, além de demonstrações práticas de situações típicas de sala de aula; no apoio técnico dos responsáveis pela capacitação, incluindo-se aqui, os gestores; na auto-avaliação do processo de formação; em uma atitude crítica que permita revelar as relações de poder e as suas produções prevalentes na escola. É conveniente ter claro o entendimento de que a condição de ser professor/a de Educação Especial não elimina e nem exclui a condição primeira de professor. Como bem nos lembra Edler Carvalho (2003, p.168):

“Na verdade, o especial da educação especial está muito menos nas características dos alunos e muito mais na diversidade das ofertas educativas que as escolas devem dispor para todos, por direito de cidadania. Especiais devem ser considerados todos os alunos, reconhecidos em suas individualidades, o que significa que todo o professor, como profissional da aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno”.

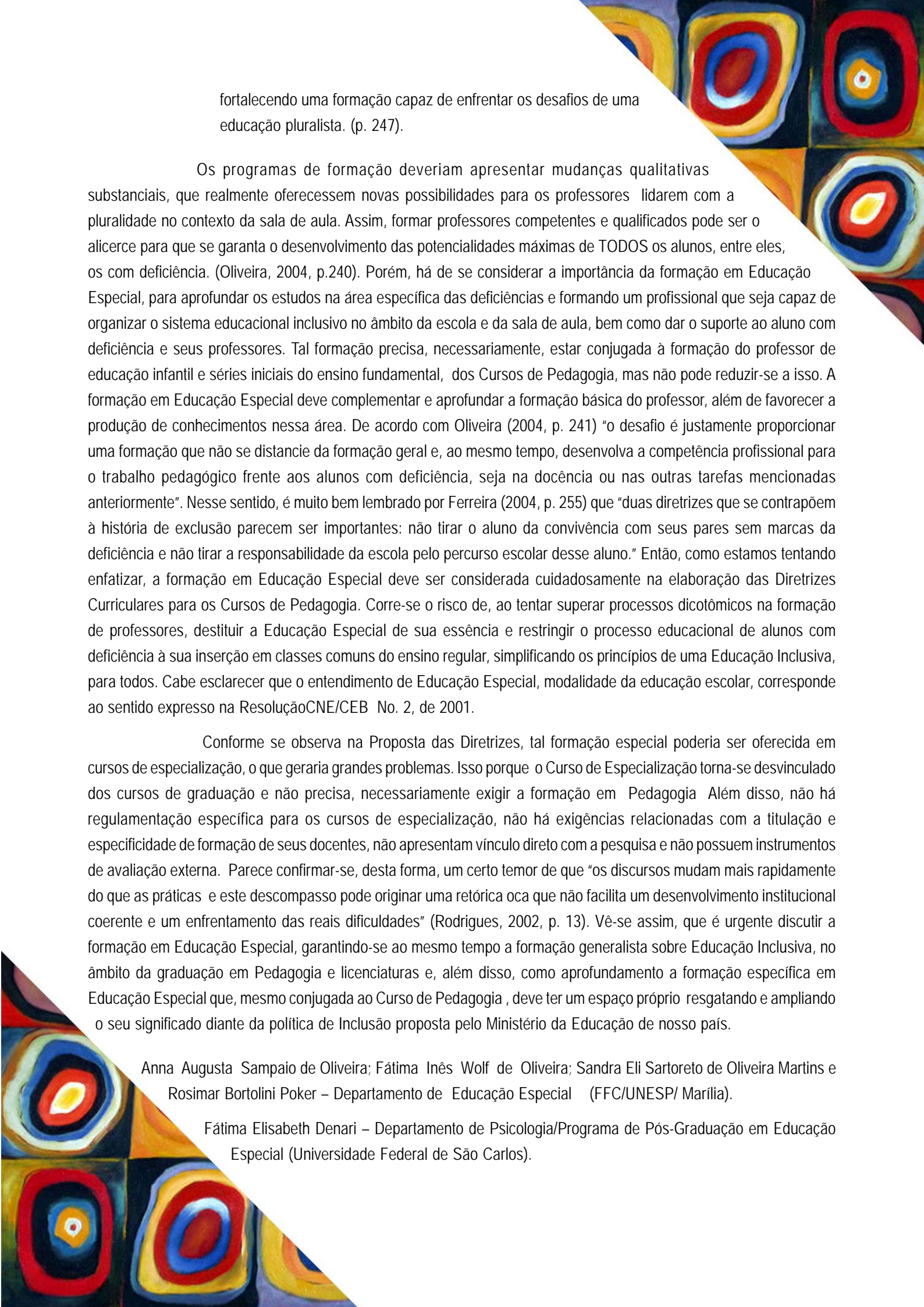
Atendendo ao Paradigma de Serviços que preconiza a Inclusão Educacional, o Curso de Pedagogia precisaria estar preparado para habilitar todos os seus alunos (graduandos) para lidar com a diversidade da sala de aula regular. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos pelos profissionais envolvidos com a Educação Especial poderiam contribuir para a formação desse profissional. Temas como pedagogia inclusiva, inclusão do aluno deficiente, estigma e marginalização social do deficiente, adequações curriculares e outros, deveriam assim, fazer parte do tronco comum da Pedagogia e de todas as licenciaturas.

De acordo com González (2002), a formação inicial deve ser capaz de levar o professor a assumir uma postura reflexiva permanente sobre seu ensino. Para o autor,

Será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula,







fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. (p. 247).

Os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência. (Oliveira, 2004, p.240). Porém, há de se considerar a importância da formação em Educação Especial, para aprofundar os estudos na área específica das deficiências e formando um profissional que seja capaz de organizar o sistema educacional inclusivo no âmbito da escola e da sala de aula, bem como dar o suporte ao aluno com deficiência e seus professores. Tal formação precisa, necessariamente, estar conjugada à formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, dos Cursos de Pedagogia, mas não pode reduzir-se a isso. A formação em Educação Especial deve complementar e aprofundar a formação básica do professor, além de favorecer a produção de conhecimentos nessa área. De acordo com Oliveira (2004, p. 241) "o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico frente aos alunos com deficiência, seja na docência ou nas outras tarefas mencionadas anteriormente". Nesse sentido, é muito bem lembrado por Ferreira (2004, p. 255) que "duas diretrizes que se contrapõem à história de exclusão parecem ser importantes: não tirar o aluno da convivência com seus pares sem marcas da deficiência e não tirar a responsabilidade da escola pelo percurso escolar desse aluno." Então, como estamos tentando enfatizar, a formação em Educação Especial deve ser considerada cuidadosamente na elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. Corre-se o risco de, ao tentar superar processos dicotômicos na formação de professores, destituir a Educação Especial de sua essência e restringir o processo educacional de alunos com deficiência à sua inserção em classes comuns do ensino regular, simplificando os princípios de uma Educação Inclusiva, para todos. Cabe esclarecer que o entendimento de Educação Especial, modalidade da educação escolar, corresponde ao sentido expresso na Resolução CNE/CEB No. 2, de 2001.

Conforme se observa na Proposta das Diretrizes, tal formação especial poderia ser oferecida em cursos de especialização, o que geraria grandes problemas. Isso porque o Curso de Especialização torna-se desvinculado dos cursos de graduação e não precisa, necessariamente exigir a formação em Pedagogia. Além disso, não há regulamentação específica para os cursos de especialização, não há exigências relacionadas com a titulação e especificidade de formação de seus docentes, não apresentam vínculo direto com a pesquisa e não possuem instrumentos de avaliação externa. Parece confirmar-se, desta forma, um certo temor de que "os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este descompasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades" (Rodrigues, 2002, p. 13). Vê-se assim, que é urgente discutir a formação em Educação Especial, garantindo-se ao mesmo tempo a formação generalista sobre Educação Inclusiva, no âmbito da graduação em Pedagogia e licenciaturas e, além disso, como aprofundamento a formação específica em Educação Especial que, mesmo conjugada ao Curso de Pedagogia, deve ter um espaço próprio resgatando e ampliando o seu significado diante da política de Inclusão proposta pelo Ministério da Educação de nosso país.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Fátima Inês Wolf de Oliveira; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Rosimar Bortolini Poker – Departamento de Educação Especial (FFC/UNESP/ Marília).

Fátima Elisabeth Denari – Departamento de Psicologia/Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos).



## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2. 11 set. 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793 de 27 dez. 1994. Recomenda da inclusão de conteúdos e práticas que habilitem o profissional em disciplinas específicas ou conteúdos afins em todos os cursos de graduação, para o atendimento ao portador de necessidades educacionais especiais.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.3, nº 5, p.7-25, set./1999

CARVALHO, Rosita Edler Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

DENARI, Fátima E. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIVERSIDADE – A ÓTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Em: CNE/ UNESCO Brasil. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília, 2004.

FERREIRA, M. C. C. Formação de Professores. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS (orgs.) Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

GONZÁLEZ, J. A. T. Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.


NERI, S. Guardare vicino e lontano. Milão: Fabbri Editori, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS (Orgs.) Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

RODRIGUES, David. A Educação e a Diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.) Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2002.

## NOTAS

1 Para a elaboração desse texto contamos com a contribuição dos colegas do Departamento de Educação Especial, da FFC/UNESP/Marília. Agradecemos a todos e, em especial, ao professor Sadao Omote. Contamos, ainda, com a colaboração da Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias (PPGE/UNESP/Araraquara), a quem agradecemos.





## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



## GT 4 - LICENCIATURAS

**Coordenadores** – Edson do Carmo Inforsato – FCL/UNESP/Araraquara

– Nelson Antonio Pirola – FC/UNESP/Bauru

Ana Maria de Andrade Caldeira – FC/UNESP/ Bauru

Laurizete Ferragut Passos – IB/UNESP/Rio Claro, PUC-SP

Luciana Maria Lunardi Campos – IB/UNESP/ Botucatu

Luiza Helena da Silva Christov – IA/UNESP/São Paulo

Mara Sueli Simão Moraes – FC/UNESP/ Bauru

Maria Dalva Silva Pagotto – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

Maria Raquel Mioto Morelatti – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Mauro Carlos Romanatto – FCL/UNESP/Araraquara

Mônica Furkotter – FCT/UNESP/ Presidente Prudente

Ricardo Cusinato – FCL/UNESP/ Araraquara

Samuel de Souza Neto – IB/UNESP/Rio Claro

Aparecida Valquiria Pereira da Silva – Diretoria Regional de Ensino/Bauru

Carlos Bauer – Centro Universitário Nove de Julho

Carmen Lúcia Brancaglioni Passos – UFSCar

Célia M. do Amaral Gurgel – UNIMEP

Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE/Universidade Anhembi Morumbi

Cleide Aparecida Padovani – FFCL/São José do Rio Pardo

Eliana Marques Zanata – FAAG/Agudos

Ivanise Monfredini – Centro Universitário Nove de Julho

Jairo de Araújo Lopes – PUC/Campinas

Maria Isabel de Almeida – USP

Maurício Compiani – UNICAMP

Rosângela Ferini – APASE

Yara Lúgia N. S. Cerri – UNIMEP



## REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Prof. Dr. Celso Carvalho  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Profa. Dra. Ivanise Monfredini

Recentemente, nas três últimas décadas do século 20, vivemos um período de intensas transformações e modificações nos processos de produção e reprodução da vida social. Período que Hobsbawm denominou de os “trinta gloriosos anos”, em que o ocidente viveu intenso processo de crescimento econômico e produção da riqueza apresentava sinais de esgotamento e de incapacidade de continuidade. O chamado Estado de bem estar social europeu, instituído no contexto do pós-guerra e expressão político-social do acordo de classes, que possibilitou significativos avanços e conquistas sociais aos trabalhadores europeus, entrou em colapso. As razões dessa crise são objeto de diversos estudos (Harvey, 1992; Braga, 1997; Coggiola, 2002; Mészáros, 2002). Embora suas análises sejam diferentes, notadamente a questão acerca das origens da crise, há um elemento comum anunciado: as condições de vida dos trabalhadores no mundo foram profundamente modificadas e suas conseqüências, no plano social, político e cultural ainda estão a mostrar a face mais horrenda do capital.

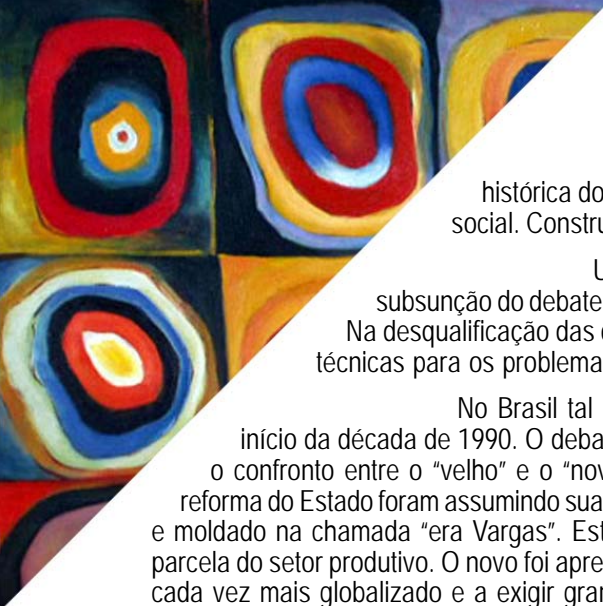
O capital tem respondido às crises de acumulação de acordo com as especificidades que o capitalismo tem assumido em sua história. Elas condicionam a natureza e as razões de suas crises, bem como as alternativas a essas crises. Dessa forma, as condições para a saída política das crises são por elas influenciadas. A especificidade da crise de acumulação do capital com a fim da “Era de ouro” foi definida no plano político como crise do Estado de bem estar social. Como superação dessa crise um imenso conjunto orgânico de reformas do Estado foi apresentado e implantado.

Dados publicados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1986 mencionavam a existência de cerca de 800 milhões de desempregados no mundo. Informava também queda significativa dos salários, aumento da precarização do trabalho e acesso aos benefícios da seguridade social garantidos a apenas 800 milhões de trabalhadores para uma população economicamente ativa de 2 bilhões de pessoas. Dessa forma, 60% da PEA não possuíam alguma forma de proteção social básica. (Cf: OIT, 1986).

O aumento verificado nas taxas de desemprego estrutural, a redução das possibilidades de acesso ao trabalho, as transformações produzidas na organização sindical, a destruição de uma série de garantias e conquistas sociais são os resultados mais visíveis dessas mudanças. Esse conjunto de reformas foi apresentado e defendido no contexto mundial por meio de intensa ação político-institucional das organizações multilaterais construídas pelo capital no período do pós-guerra, principalmente o Banco Mundial, o FMI, a OIT, a UNESCO e, no caso da América Latina o BID, CEPAL e OREALC. Essas instituições, na condição de intelectuais orgânicos do capital, foram responsáveis, no plano mais amplo, pela elaboração e diretrizes dessas reformas.

O pressuposto inicial a orientar as reformas era o de que as transformações em processo no capitalismo mundial não comportariam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra, ou seja, o chamado Estado de Bem Estar Social, experiência histórica que marcou a sociabilidade notadamente européia até a década de 1980, não possuía mais viabilidade em razão da crise fiscal e dos elevados custos decorrentes dos intensos programas de seguridade social e previdenciária do período. Esse movimento defendia a necessidade de construir novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público.

Defendia também a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado diante da sociedade civil, incluindo-se a educação, a saúde e a previdência. Vale destacar que a crise do Estado foi anunciada como crise fiscal e não como da forma histórica assumida pelo capital. Tal diferenciação se faz necessária em razão da ênfase presente no discurso reformista que anunciava que tais reformas possibilitariam ao Estado direcionar seus recursos em direção ao social, não explicando como tais ações seriam possíveis tendo em vista que uma das faces da reforma era a transformação de espaços organizados e geridos pelo interesse público em espaços a serem organizados ou geridos segundo a lógica do privado com a conseqüente reorientação do fundo público. Nesse sentido é possível compreender porque a tese empreendida pelos reformistas centrava seu foco no aspecto gerencial do Estado, evitando-se assim o debate central, ou seja, a regulação dos mecanismos de distribuição e apropriação de recursos do fundo público e o papel do Estado nos processos de acumulação.



Ao transformarem a crise do capitalismo em crise de uma forma histórica do capital (o fordismo) os reformistas enfatizavam a necessidade um novo pacto social. Construiu-se assim as condições para justificar a necessidade da reforma do Estado.

Um dos pressupostos centrais a orientar a estratégia dos reformistas foi a subsunção do debate político ao técnico ou, mais precisamente, o político apresentado como técnico. Na desqualificação das críticas recebidas argumentavam que tais críticas não apresentavam soluções técnicas para os problemas do momento.

No Brasil tal situação adquire maior intensidade a partir dos finais da década de 1980 e início da década de 1990. O debate sobre a reforma do Estado deu-se a partir de uma falsa dicotomia, ou seja, o confronto entre o “velho” e o “novo”. Sobre essa falsa dicotomia o debate foi construído e os defensores da reforma do Estado foram assumindo suas posições. Para estes o “velho” era entendido como o Estado que foi construído e moldado na chamada “era Vargas”. Estado interventor, regulamentador e responsável pelo controle de significativa parcela do setor produtivo. O novo foi apresentado como o “Estado mínimo”, produto das novas demandas de um mundo cada vez mais globalizado e a exigir grande capacidade de “adequação” às exigências postas pelo desenvolvimento econômico-social de um capitalismo que não possuía mais fronteira. As grandes corporações eram anunciadas como “apátridas” e com ramificações e interesses espalhados por todo o mundo. A circulação do capital possibilitaria que a composição acionária dessas corporações fosse representada por um intenso conjunto de sócios das mais diferentes nacionalidades e, assim, a propriedade passaria a adquirir caráter universal. Dessa forma, o Estado não poderia mais ser um agente impeditivo dessa funcionalidade, pelo contrário, deveria ser um agente a incentivar e a facilitar tal processo. Todas as formas de impedimento e obstáculo à circulação somente concorriam para o aumento dos custos e para a perda de competitividade das nações. Um mundo globalizado e sem fronteiras econômicas possibilitaria a todos não somente o acesso a produtos e serviços mais baratos e de melhor qualidade, mas também a possibilidade de obtenção de créditos mais baratos. Dessa forma o discurso acerca da globalização da economia e da liberalização dos mercados de produção e consumo passaram a fazer parte da agenda política brasileira.


O início da década de 1990 é marcado pela ascensão política de Fernando Collor de Melo. O intenso programa de privatização dos bens públicos iniciado nesse momento deu-se em um contexto de intenso debate ideológico, mas também de intensa fragilidade dos movimentos sociais, principalmente o movimento sindical. A ascensão política de Collor é também o acirramento da crise econômica, do aumento da inflação e das taxas de desemprego. Nesse contexto, a falsa dicotomia entre o “velho” e o “novo” foi defendida pelas forças políticas de sustentação do governo.

Entretanto, o desenrolar do governo de Collor de Melo acirrou contradições e interesses os mais diversos que impossibilitaram sua continuidade, abrindo condições para que as diferentes forças sociais de oposição, somadas aqueles que tiveram seus interesses contrariados e preferiram abandonar o antigo aliado, criassem as condições políticas para o fim do governo. Mas se Collor foi afastado do poder o projeto iniciado em seu governo não foi abandonado. O curto governo de Itamar Franco consolidou posições e propiciou o momento de rearticulação do projeto de reformas. A aliança em torno da candidatura de Fernando Henrique Cardoso representou, sobre novas bases, a possibilidade de realização das reformas, agora não somente dotadas de sua lógica econômico-social, mas também “legitimadas” pelo estatuto técnico-intelectual conferido pela grande imprensa às lideranças políticas da social democracia representada pelo PSDB. Em seu discurso de despedida do Senado Federal FHC fez um balanço de nossa história recente e anunciou as diretrizes que orientariam suas ações. Para ele:

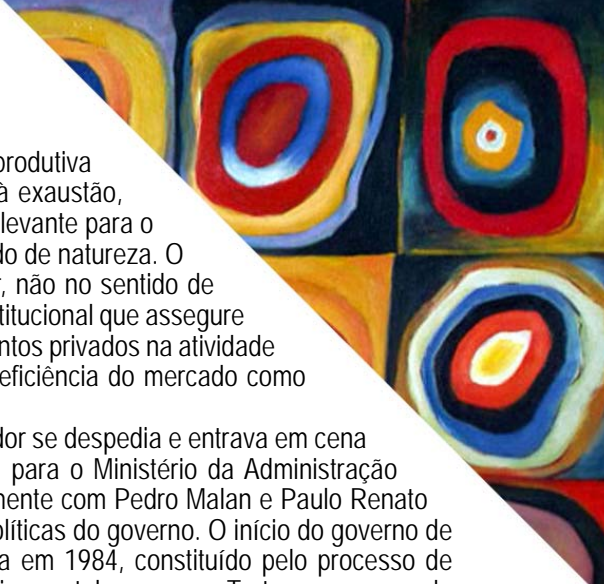
[...]estas eleições colocam, a meu ver, um ponto final na transição. Depois de dezesseis anos de marchas e contramarchas, a “abertura lenta e gradual” do ex-presidente Geisel parece finalmente chegar ao porto seguro de uma democracia consolidada - e aqui falo mais como observador da história recente do que como presidente eleito. É um edifício acabado essa democracia? Decerto que não. Há uma agenda de reformas políticas que não se esgotou na questão do sistema de governo. Teremos de encaminhar essas reformas, até para compatibilizar a opção presidencialista do eleitorado com os requisitos de legitimidade e eficácia das instituições representativas. Quando digo que a transição chegou a bom termo, não me refiro, portanto, às instituições. Refiro-me, em primeiro lugar, ao enraizamento da democracia no solo firme da sociedade brasileira. (Cardoso, 1994)

Consolidada a democracia, mas não as instituições responsáveis pela sua manutenção, caberiam ao novo governo a tarefa de realizar as reformas políticas necessárias. Se no plano político FHC assumia a sua eleição como o desfecho de uma época e conferia a si a responsabilidade pela institucionalização da democracia no plano econômico-social a tarefa não era menor.

Segundo FHC “a instauração de uma verdadeira democracia econômica e social supõe que a ação do Estado se volte efetivamente para as maiorias menos organizadas ou inorganizáveis: os consumidores, os contribuintes, sobretudo os pobres e os excluídos”. Os descamisados de Collor de Melo assumiam novamente o papel de protagonistas sociais do novo governo a ser instalado. Estabilização da economia e um novo modelo de desenvolvimento são elencados como condições essenciais para o resgate da cidadania entre milhares de brasileiros. A partir dessa perspectiva são anunciadas as questões centrais a serem enfrentadas, dentre elas, a reforma do Estado. FHC anuncia a necessidade de instituir novas formas de organização do Estado no contexto de um novo paradigma produtivo. Segundo ele:







No ciclo de desenvolvimento que se inaugura, o eixo dinâmico da atividade produtiva passa decididamente do setor estatal para o setor privado. Tenho repetido à exaustão, mas não custa insistir: isto não significa que a ação do Estado deixe de ser relevante para o desenvolvimento econômico. Ela continuará sendo fundamental, mas mudando de natureza. O Estado produtor direto passa para segundo plano. Entra o Estado regulador, não no sentido de espalhar regras e favores especiais a torto e a direito, mas de criar o marco institucional que assegure plena eficácia ao sistema de preços relativos, incentivando assim os investimentos privados na atividade produtiva. Em vez de substituir o mercado, trata-se, portanto, de garantir a eficiência do mercado como princípio geral de regulação. (Idem).


As bases para a reforma do Estado estavam dadas. O senador se despedia e entrava em cena o presidente. Para dar conta de seus objetivos Fernando Henrique indicou para o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) Luiz Carlos Bresser Pereira, que juntamente com Pedro Malan e Paulo Renato apresentaram à nação os novos paradigmas que iriam direcionar as ações políticas do governo. O início do governo de FHC era anunciado como o fim de um ciclo iniciado com a Nova República em 1984, constituído pelo processo de transição do regime autoritário para a democracia. A eleição de FHC legitimava tal processo. Tratava-se agora de encaminhar as questões no sentido de resolver os problemas estruturais que impediam a estabilização da economia e a consolidação de um ciclo de crescimento econômico sustentável.

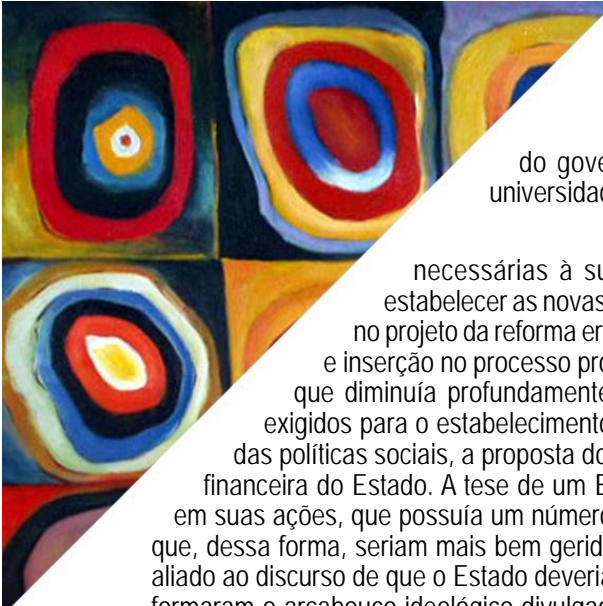
No primeiro ano do governo foi apresentado o Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, de autoria de Bresser Pereira. Embora o governo tenha realizado seminários com o objetivo de debater as diretrizes da reforma, marcados pela presença de grande número de lideranças políticas e intelectuais, ações originadas no Executivo tratavam de instituir por meio de medidas administrativas, na maioria das vezes sequer debatidas com o Congresso Nacional, aspectos significativos da reforma. Tal ação viria a tornar-se padrão na conduta do governo de FHC. Os seminários foram mais um meio de legitimação das reformas do que um meio de estabelecer consensos acerca das diretrizes. Nesse sentido é importante ressaltar que as ações do governo de FHC não podem ser analisadas como mera subordinação às exigências de reformas impostas pelas agências multilaterais, mas como expressão da ação orgânica de um grupo de intelectuais que a partir de suas atividades acadêmicas foram personagens importantes na construção das estratégias e diretrizes das agências multilaterais. Grande parte dos membros do governo de FHC foram colaboradores dessas instituições. Falso era o debate que pretendia explicar as reformas como imposição externa. A organicidade das ações internas decorria da trajetória acadêmica de seus articuladores.

Essas questões ajudam a explicar como o discurso da burguesia, embora seja um discurso de classe, acaba sendo assimilado socialmente como um conjunto de ações voltadas para o bem estar de toda a sociedade. Foi um fator importante no processo de legitimação das reformas empreendidas pelo governo de FHC e, em certo sentido, contribuiu para a hegemonia de uma única forma de pensar as reformas.

Contando com a imensa simpatia da mídia, de importantes setores do empresariado e ainda legitimado por setores da Universidade o governo de FHC apresentou ao país seu receituário em busca da chamada modernização e eficiência da administração pública: a Reforma Gerencial. Incorporando o discurso dos setores mais conservadores do país teve início intensa campanha com o objetivo de transformar as conquistas sociais da constituinte de 1988 no elemento central da crítica empreendida pelos reformadores. Bresser Pereira afirmava a necessidade de dotar a administração pública de maior flexibilidade. Utilizava o Regime Jurídico Único do Funcionalismo (RJUF) como um de seus argumentos principais a mostrar a necessidade da reforma. Para ele o RJUF não possibilitava ao Estado dispor do funcionalismo da forma requerida e exigida pelas novas condições impostas pela realidade econômica. A desqualificação do funcionalismo público tornou-se presença constante nas falas do ministro, na mídia em geral, no discurso do empresariado e de diversos intelectuais. A premissa básica era a da eficiência existente no setor privado, decorrência da grande flexibilidade de seu quadro de funcionários diante das novas exigências da produção.

Esse argumento era a base para o fim do RJUF e a criação de diferentes categorias de funcionários públicos. Seriam eles estabelecidos a partir da instituição na esfera pública de diferentes setores, a saber, o núcleo estratégico do Estado, as atividades exclusivas do Estado, os serviços não-exclusivos ou competitivos, e a produção de bens e serviços para o mercado. Mas isso não bastava. Era necessário a adoção de meios mais flexíveis de gestão do Estado. Surgiam assim as "organizações sociais", que seriam responsáveis pela prestação de serviços até então efetuados pelo Estado. Esse processo foi denominado de "publicização", e permitiria às "organizações sociais" uma dupla situação: manteriam vínculo com o Estado, que a elas cederia os funcionários necessários à suas atividades; por outro lado, como seriam constituídas como entidades de direito privado não estariam submetidas às regras gerais que orientam as ações do aparelho estatal. Em síntese, no caso do funcionalismo, o que se objetivava era a criação de diferentes regimes jurídicos dentro do Estado, a manutenção da estabilidade apenas para as carreiras consideradas vitais para o funcionamento do Estado, mudanças na previdência do funcionalismo, a criação de meios mais flexíveis de dispensa dos funcionários e a possibilidade de colocar funcionários em disponibilidade com vencimentos menores aos da ativa e proporcionais ao seu tempo de dedicação. Todas as modificações inerentes à carreira do funcionalismo possuíam a necessidade de mudança na constituição, fato que gerava nos reformadores intensa crítica à toda estrutura jurídica do país, pois essa transformava em direitos constitucionais aquilo que deveria ser objetivo de lei ordinária. Nesse ponto, as idéias





do governo, do setor privado, das agências multilaterais e de certos setores da universidade eram comuns.

Traçadas as implicações postas pelo RJUF e apontadas as medidas necessárias à sua mudança os propósitos do MARE avançaram no sentido de procurar estabelecer as novas bases sobre as quais o Estado gerencial deveria constituir. Questão importante no projeto da reforma era o estabelecimento de um novo perfil do Estado, bem como de sua participação e inserção no processo produtivo. Partindo do suposto que a crise do Estado era de natureza fiscal, fator que diminuía profundamente a capacidade de manutenção dos investimentos públicos nos patamares exigidos para o estabelecimento de um novo ciclo de crescimento econômico, além de dificultar a realização das políticas sociais, a proposta do governo reiterava a necessidade de recompor o fundo público e a autonomia financeira do Estado. A tese de um Estado rígido, que desperdiçava seus recursos, que não possuía flexibilidade em suas ações, que possuía um número significativo de empresas que não faziam parte das atribuições do Estado e que, dessa forma, seriam mais bem geridas pela iniciativa privada, dotada de maior eficiência e capacidade gerencial, aliado ao discurso de que o Estado deveria se concentrar apenas em suas atividades básicas, como saúde e educação, formaram o arcabouço ideológico divulgado pela mídia a justificar o intenso programa de privatização.


Em relação à educação as mudanças realizadas pelo governo foram intensas. No caso do ensino superior foi estabelecido um modelo que permitiu a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) ao mesmo tempo em que abriu espaço para intensa mercantilização da atividade educacional. Aproveitando-se de uma disposição presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o governo, por meio do Decreto 2207/97, estabeleceu as bases para que se constituíssem diferentes modelos de IES, a saber, Universidades<sup>1</sup>, Centros Universitários<sup>2</sup>, Faculdades integradas, Faculdades e Institutos de Educação<sup>3</sup>. Essa medida contemplou antigas reivindicações do setor privado, pois estabeleceu que somente as Universidades estariam obrigadas a manter a estrutura de ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação acentuava a já tão limitada produção de pesquisa nas IES privadas, transformando essas em espaços voltados somente ao ensino, com conseqüências as mais diversas. Nessas instituições os professores são em sua grande maioria contratados por hora/aula, sem possibilidade de participarem da realização de pesquisas e atividades de formação. O decreto 2207/97 também contribuiu para acentuar a diversidade e heterogeneidade das IES brasileiras, acirrando no setor privado o caráter mercadológico da educação e a transformação dos alunos em clientes. Esse processo tornou mais explícito um dos pontos centrais da reforma: a cristalização da educação como um bem econômico e não mais como bem público e investimento político e social.

Outra face da reforma da educação superior pode ser verificada por meio das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Nessas, a lógica que as orienta está centrada no desenvolvimento das competências e na garantia das condições de empregabilidade. Estabelece-se uma relação em que a centralidade conferida à ciência e tecnologia é intensa, em detrimento de uma formação de caráter humanista. O discurso do empreendedorismo mistura-se à presença de pedagogias orientadas pela lógica do “saber ser”.

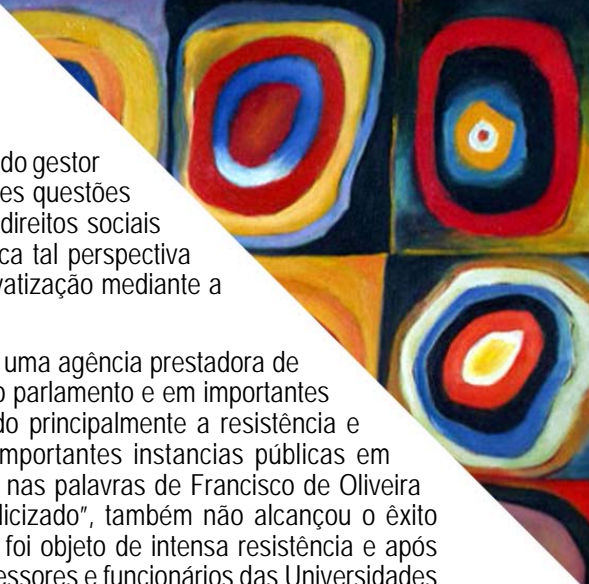
O Estado gestor assume sua expressão na educação por meio da criação dos sistemas de avaliação. No caso do ensino superior o Exame Nacional de Curso é apresentado como o instrumento capaz de verificar a qualidade do ensino ofertado e de possibilitar ao governo o estabelecimento de medidas de correção. Mais uma vez reafirmava-se o princípio norteador das reformas no sentido de permitir o avanço do setor privado embora submetido à possibilidade de controle pelo setor público.

No itinerário traçado pelo governo FHC para a reforma do Estado brasileiro toda uma construção lógico-conceitual se fez necessária. Conceitos como “organizações sociais”, “publicização”, “propriedade pública não-estatal” e outros passaram a serem debatidos pela grande imprensa e por setores políticos próximos ao governo. O objetivo era disseminar a tese de que a reforma do Estado, com base nessa nova forma de ser e de gerir o interesse público, propiciaria enormes ganhos para toda a sociedade. Como já foi mencionado anteriormente as críticas feitas às propostas de reforma do Estado foram, em sua grande maioria, objetivo de uma estratégia política que tinha na desqualificação dos críticos sua forma de realizar-se, impedindo assim, que o debate qualificado pudesse ocorrer. Na base da desqualificação dos críticos estava a tese de que o que esses faziam era, em verdade, críticas de caráter ideológico, desprovidas de argumentação técnica e voltadas mais a garantir privilégios acumulados ao longo do tempo. A busca da tecnificação do debate político aliada a uma concepção neopragmática de compreender os interesses do Estado, bem como o estabelecimento de novos limites acerca dos interesses público e privado definiram as ações desencadeadas no sentido de justificar a necessidade e os caminhos seguidos pela reforma do Estado.

De forma ampla o conjunto de medidas executadas no contexto da reforma do Estado produziram uma situação que ao mesmo tempo em que o espaço público era diminuído, via transformação de atividades do Estado em atividades definidas e administradas segundo a lógica do setor privado, tal situação não retirava deste seu poder de ação e direção. Ocorreu significativo avanço do setor privado sobre espaços anteriormente administrados segundo a lógica do público, mas isso não impediu que esse avanço se desse a partir de uma série de normas e regulamentação efetuadas pelo Estado. Dessa forma a capacidade do Estado em controlar e gerenciar políticas e ações nos mais diversos setores da atividade econômico-social foi mantida. Tal movimento porém, foi acompanhado da diminuição da capacidade de intervenção do Estado em razão da transferência para a iniciativa privada







do controle sobre esferas até então de responsabilidade do setor público. O Estado gestor se apresenta em substituição ao Estado provedor. Nessa passagem importantes questões relativas à manutenção de direitos sociais historicamente consagrados como direitos sociais são profundamente afetados. No caso específico da educação superior pública tal perspectiva acenava claramente para o reforço da tendência de sua mercantilização e privatização mediante a restrição de ações do espaço público e crescimento do espaço privado.

As propostas de Bresser Pereira de transformar o Estado em uma agência prestadora de serviços em parceria com o setor privado foram objeto de ampla resistência no parlamento e em importantes setores da sociedade civil organizada. Do projeto original deve ser destacado principalmente a resistência e conseqüente derrota sofrida pelo governo em seu intento de transformar importantes instancias públicas em “organizações sociais”. No mesmo sentido, conceitos como publicização, que nas palavras de Francisco de Oliveira não passava de puro silogismo, pois o que já é público não pode ser “publicizado”, também não alcançou o êxito desejado pelos reformistas. A tentativa de modificar o Regime Jurídico Único foi objeto de intensa resistência e após uma longa greve do funcionalismo público, com destaque para a greve dos professores e funcionários das Universidades Federais, também não obteve os resultados esperados. Mas isso não significa que o governo foi derrotado. Pelo contrário. Houve intensa transformação na forma de ser e agir do Estado brasileiro e também da sociedade civil<sup>4</sup>.

Após oito anos de governo de FHC as relações entre o setor privado e os interesses públicos se estreitaram. As políticas sociais passaram a serem regidas pela lógica e interesse do econômico. O grande definidor das políticas sociais passou a ser o Ministério da Economia. As relações do Banco Central com o chamado mercado nunca foram tão próximas. O governo privatizou praticamente tudo, criou as agências nacionais de regulação<sup>5</sup> de forma a que os interesses privados direcionassem os destinos de tais agências, impondo à sociedade a obrigação de arcar com os custos da crise energética de 2001, quando teve que pagar por uma energia que não consumiu, enquanto que as empresas receberam por um serviço que não prestaram. Talvez seja essa a situação que melhor reflita o espírito da reforma do Estado empreendida durante a gestão de FHC.


A formação docente no âmbito das reformas do ensino superior:

Ao analisarmos os pressupostos contidos nas políticas educacionais<sup>6</sup> no que se refere a formação do professor que atua neste nível de ensino, constata-se que contraditoriamente indicam a valorização deste profissional – ideologia do profissionalismo (cf. Popkewitz, 1997) –, ao mesmo tempo que contém os elementos que poderiam, no cotidiano da escola, contribuir para a perda de controle do docente sobre seu trabalho. Dentre estes elementos destaca-se a fundamentação no pragmatismo que orienta a reforma educacional ao longo dos anos de 1990 (cf. Silva Jr.2002).


Configuram-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores. Ao mesmo tempo em que ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas ele deve garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos, culturais, considerados socialmente relevantes para o exercício da cidadania; considera, na sua prática educativa, a diversidade étnica, social, cultural de gênero, físicas, que se apresentam de forma a garantir a formação para a cidadania e a educação inclusiva. Ao mesmo tempo o ensino das disciplinas escolares orienta-se pela aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Para o professor estes elementos combinados podem indicar mudanças significativas nas suas práticas profissionais, no que se refere a sua relação com o campo de conhecimento disciplinar do qual se constitui o currículo escolar, bem como na relação entre os professores de diferentes disciplinas escolares. Esta relação exige que o professor “conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma”<sup>7</sup> ao mesmo tempo em que o currículo deve ser organizado com o objetivo de que o aluno desenvolva prioritariamente as habilidades de leitura e a escrita. Contraditoriamente tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania. O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar -, transformando estes conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da leitura e escrita. Ainda que se reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante fica reduzido à função de apoio para o seu aprendizado.

Como práticas sociais as políticas educacionais para o ensino fundamental, parecem condensar, nesta aparente contradição, o horizonte de possibilidades posto para a formação humana no capitalismo universalizado. A literatura produzida ao longo da última década do século XX tratou exaustivamente desta questão mostrando como por meio da reforma articularam-se os discursos em torno da necessidade de mudanças na esfera educacional para garantir a competitividade e o desenvolvimento. Produziu-se no Brasil a implementação das mudanças que orientadas principalmente pela Unesco sugerem a “formação da moderna cidadania e a competitividade internacional dos países” (CEPAL/OREALC.1992:125). A formação humana é orientada pelo trabalho abstrato necessário a reprodução e ampliação do capital na fase atual:







[...] frente ao rígido espírito hierárquico haverá que impulsionar a autonomia individual, a capacidade de inovar, de renovar-se, de criar e participar, condições essenciais todas para o exercício da cidadania e para render no mundo do trabalho. (CEPAL/OREALC.1992:119)

O eixo orientador das reformas, conforme os documentos produzidos pelos organismos multilaterais é a ampliação da produtividade, para o que é necessária a incorporação do progresso técnico, conforme explicitado na tese central sustentada pela CEPAL:

[...] a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social. (CEPAL/OREALC.1992:1)

Articula-se o crescimento econômico àquilo que os alunos aprendem na escola, principalmente pela vivência de situações participativas e do contato com uma variedade de aspectos. Ao mesmo tempo e apesar de se fazer referencia a formação de habilidades básicas, os conteúdos das disciplinas não ficam claros tornando-se abertos à referida variedade de experiências que a escola deve prover. Articulam-se desta forma uma formação mínima básica que propicie o domínio da leitura, escrita e aritmética, associada à apropriação de valores que garantam uma convivência humana harmoniosa.

A educação escolar é fundamental para que se processe a mudança cultural e a universalização de determinados valores, capazes de tornar mais tolerável a realidade que se nos apresenta marcada pela violência que se amplia nesta sociedade sem empregos e competitiva. Neste cenário as políticas sociais ganham relevância como forma de garantir a governabilidade. Esta intencionalidade se faz presente nas políticas educacionais em vigor, tanto no Brasil como em outros países, configurando o consenso que se procurou constituir internacionalmente por meio da ação dos organismos multilaterais, particularmente na América Latina pela CEPAL e a OREALC por meio do Programa de Reformas Educacionais para América Latina (PREAL).

A formação do professor apresenta-se como aspecto fundamental para esta recomposição da esfera educacional sob novas bases, pois ele atua como elemento que pode instituir, por meio da sua prática cotidiana, a formação humana requerida. Basta verificar a série de programas desenvolvidos pelos governos federal, estaduais e municipais, cujos objetivos são a formação universitária e continuada dos professores<sup>8</sup>.

É inegável o competente esforço que os governos realizam para recompor a esfera educacional de um modo geral e especificamente o estatuto profissional docente sob novas bases, configurando tal esforço em torno da formação docente e da avaliação institucional e dos alunos. No âmbito do Estado gestor o profissionalismo adquire importância:

“o profissionalismo põe-se no centro da dimensão política, tornando-se reduzidamente técnico, instrumental e ancorado na ciência voltada para um fim que não é dela, mas do projeto político do governo, que toma a forma institucional do Estado.” (SILVA Jr. 2002: 48)

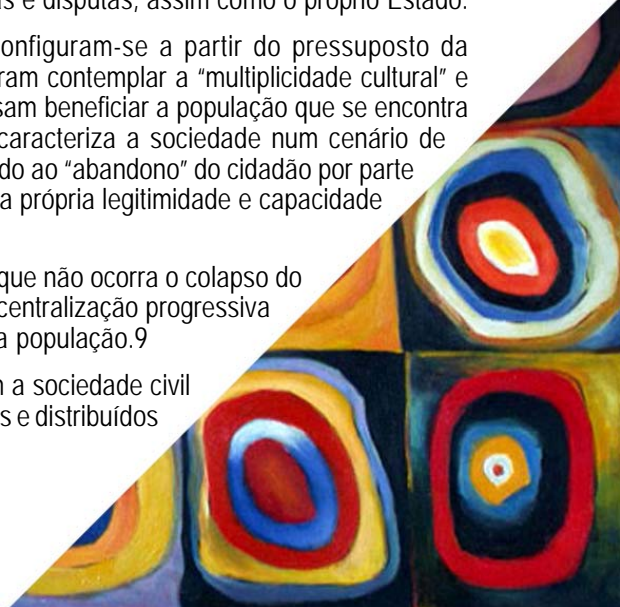
A ideologia do profissionalismo esta presente nos vários programas e políticas dos governos pelos quais aparentemente se ampliam as diretrizes para a formação docente ao indicar, por exemplo, que esta formação não deve mais se restringir “à preparação para a regência de classe” (BRASIL/MEC Parecer CNE/CP 009/2001:22), mas com base numa prática reflexiva, abranger o trabalho coletivo junto a outros professores e à “comunidade” mais ampla na qual se insere a escola. Relaciona-se, num todo logicamente estruturado e coerente a atuação docente e a organização das instituições escolares. Indica-se a necessidade de que o trabalho docente aconteça coletivamente articulado com o projeto pedagógico como expressão das demandas dos alunos a serem atendidos naquela unidade e do “horizonte ético” orientador do trabalho destes profissionais. A escola e a comunidade aparentemente constituem-se em uma unidade que se auto-organiza de forma autônoma e democrática.

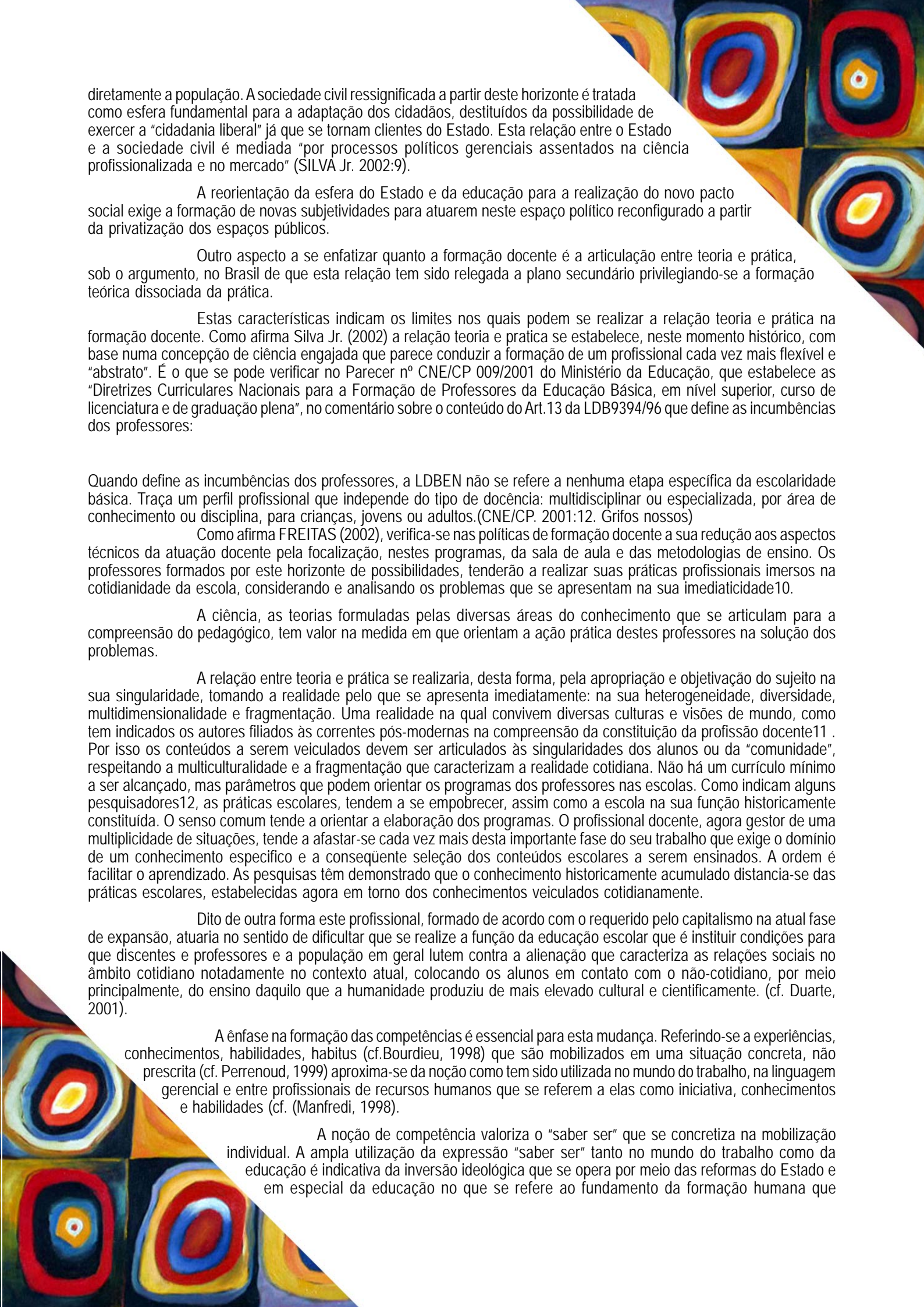
É evidente a necessidade desta articulação considerando que mesmo sob o impacto das políticas neoliberais – que restringe o horizonte de possibilidades posto para as práticas escolares (cf. Silva Jr. 2002) –, a escola pública permanece, nesta sociedade de classes, espaço privilegiado de lutas e disputas, assim como o próprio Estado.

As políticas sociais, especialmente as educacionais, configuram-se a partir do pressuposto da focalização. Na educação, desenham-se programas específicos que procuram contemplar a “multiplicidade cultural” e as minorias étnicas (por exemplo, os indígenas), além de programas que visam beneficiar a população que se encontra em situação de extrema pobreza. No entanto a crescente violência que caracteriza a sociedade num cenário de estagnação econômica, o crescente desemprego e queda da renda, associado ao “abandono” do cidadão por parte do Estado, estabelece o acirramento das contradições que coloca em risco a própria legitimidade e capacidade de governar.

A estratégia sugerida pelos Organismos Multilaterais para que não ocorra o colapso do Estado é o fortalecimento da sociedade civil, por meio, por exemplo, da descentralização progressiva e da ampliação gradativa dos níveis de participação e responsabilização da população.<sup>9</sup>

O Estado passa a privilegiar as parcerias e convênios com a sociedade civil organizada (ONG's, institutos, etc.) para a gestão de serviços antes garantidos e distribuídos





diretamente a população. A sociedade civil ressignificada a partir deste horizonte é tratada como esfera fundamental para a adaptação dos cidadãos, destituídos da possibilidade de exercer a “cidadania liberal” já que se tornam clientes do Estado. Esta relação entre o Estado e a sociedade civil é mediada “por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado” (SILVA Jr. 2002:9).

A reorientação da esfera do Estado e da educação para a realização do novo pacto social exige a formação de novas subjetividades para atuarem neste espaço político reconfigurado a partir da privatização dos espaços públicos.

Outro aspecto a se enfatizar quanto a formação docente é a articulação entre teoria e prática, sob o argumento, no Brasil de que esta relação tem sido relegada a plano secundário privilegiando-se a formação teórica dissociada da prática.

Estas características indicam os limites nos quais podem se realizar a relação teoria e prática na formação docente. Como afirma Silva Jr. (2002) a relação teoria e prática se estabelece, neste momento histórico, com base numa concepção de ciência engajada que parece conduzir a formação de um profissional cada vez mais flexível e “abstrato”. É o que se pode verificar no Parecer nº CNE/CP 009/2001 do Ministério da Educação, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena”, no comentário sobre o conteúdo do Art. 13 da LDB9394/96 que define as incumbências dos professores:

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.(CNE/CP. 2001:12. Grifos nossos)

Como afirma FREITAS (2002), verifica-se nas políticas de formação docente a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino. Os professores formados por este horizonte de possibilidades, tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediatez<sup>10</sup>.

A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor na medida em que orientam a ação prática destes professores na solução dos problemas.


A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como tem indicados os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão da constituição da profissão docente<sup>11</sup>. Por isso os conteúdos a serem veiculados devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a multiculturalidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana. Não há um currículo mínimo a ser alcançado, mas parâmetros que podem orientar os programas dos professores nas escolas. Como indicam alguns pesquisadores<sup>12</sup>, as práticas escolares, tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração dos programas. O profissional docente, agora gestor de uma multiplicidade de situações, tende a afastar-se cada vez mais desta importante fase do seu trabalho que exige o domínio de um conhecimento específico e a conseqüente seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados. A ordem é facilitar o aprendizado. As pesquisas têm demonstrado que o conhecimento historicamente acumulado distancia-se das práticas escolares, estabelecidas agora em torno dos conhecimentos veiculados cotidianamente.

Dito de outra forma este profissional, formado de acordo com o requerido pelo capitalismo na atual fase de expansão, atuaria no sentido de dificultar que se realize a função da educação escolar que é instituir condições para que discentes e professores e a população em geral lutem contra a alienação que caracteriza as relações sociais no âmbito cotidiano notadamente no contexto atual, colocando os alunos em contato com o não-cotidiano, por meio principalmente, do ensino daquilo que a humanidade produziu de mais elevado cultural e cientificamente. (cf. Duarte, 2001).

A ênfase na formação das competências é essencial para esta mudança. Referindo-se a experiências, conhecimentos, habilidades, habitus (cf. Bourdieu, 1998) que são mobilizados em uma situação concreta, não prescrita (cf. Perrenoud, 1999) aproxima-se da noção como tem sido utilizada no mundo do trabalho, na linguagem gerencial e entre profissionais de recursos humanos que se referem a elas como iniciativa, conhecimentos e habilidades (cf. (Manfredi, 1998).

A noção de competência valoriza o “saber ser” que se concretiza na mobilização individual. A ampla utilização da expressão “saber ser” tanto no mundo do trabalho como da educação é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação no que se refere ao fundamento da formação humana que





aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e, portanto saber” para “saber ser”.

Dissemina-se com a noção de competência associada a privatização dos espaços públicos, o culto à liberdade individual e às relações privadas que no campo educacional evidenciam o sentido para a formação humana na atual fase de acumulação capitalista: a formação do indivíduo possessivo (cf. Aple, 1989). Aspecto importante a ser considerado reside no fato de que a materialização das reformas educacionais como produto de modificações na estrutura jurídica necessitam serem verificadas nos espaços em que efetivamente elas se dão, ou seja, nas escolas.

O debate necessário: as diretrizes curriculares para as licenciaturas.

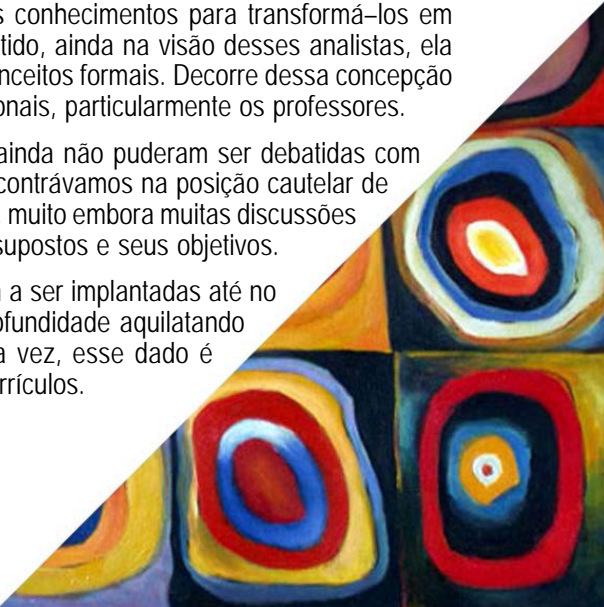
Os nossos encontros neste congresso têm a idade de uma debutante, momento ritualístico em que a sociedade burguesa anuncia a entrada das donzelas no mundo adulto. Uma das interpretações poderia entender tal idade como uma espécie de maturidade ou de prontidão para se iniciar nos enfrentamentos com as agendas mais complexas da vida. Desde o início nossos debates já explicitavam as nossas agendas complexas, posto que já naquele ano de 1988 as fragilidades dos cursos de formação de professores, as licenciaturas, eram apontadas nos documentos que referenciavam nossas discussões, a saber: falta de clareza sobre o perfil profissional desejado; desprestígio e isolamento das disciplinas pedagógicas e dicotomia entre teoria e prática. Apontávamos também outros fatos que se constatavam, reforçadores ou conseqüências dessas fragilidades, como a desmotivação dos jovens para a profissão docente, a precariedade no domínio dos conteúdos essenciais ao bom ensino dos professores em exercício e ausência do contexto social nas reflexões acadêmicas. Vivíamos, àquela época de inauguração deste congresso, o rescaldo do expansionismo do ensino dos anos 70 e dos primórdios da era recessiva dos anos 80. Nesse pano de fundo, as questões que fomentavam as contendas na área educacional, dentro das universidades, giravam em torno ainda de antigas dicotomias como entre teoria e prática, já mencionada, entre ensino e pesquisa, entre licenciatura e bacharelado, entre formação específica e formação pedagógica e, também da dicotomia emergente devido ao expansionismo entre qualidade e quantidade. Era possível concluir, analisando os fatos exibidos sobre o panorama educacional daquele tempo, que a universidade brasileira, nas suas ações institucionais efetivas – cursos, extensão e programas de pesquisa -, não tomava a Formação de Professores como uma temática relevante. O meio acadêmico ainda era recorrente na crença de que formar professores consistia em dar disciplinas de conteúdos específicos e algumas poucas disciplinas de conteúdo pedagógico. Os cursos de Licenciatura, em sua grande maioria, eram apêndices dos cursos de bacharelado.

Vieram os anos 90 e com eles a intensificação do caráter recessivo, produto direto de uma ordem econômica mundial imposta externamente e abraçada pelas elites do nosso país. A nossa então frágil universalização dos direitos sociais tornou – se mais frágil ainda devido à reorientação dada pelos ocupantes do poder ao Estado Brasileiro. A dicotomia entre quantidade e qualidade tornou –se mais agravada na medida em que o aumento da oferta das vagas em toda e extensão da educação formal não teve correspondência com os aportes necessários para o devido acolhimento dos portadores dessas vagas. Se era alta a intensidade dos problemas educacionais no final dos anos 80, ao longo dos anos 90 ela ultrapassou os limites de tolerância para uma nação que pretende ser desenvolvida.

No âmago dessa situação vieram as reformas, primeiro da LDB depois as complementares através das Diretrizes Curriculares. Nessas últimas inserem –se as Resoluções de 2002 elaboradas pelo CNE nas quais são enunciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ancorada, como habitual em nosso país, nas visões de mundo de autores europeus e norte americanos( aí incluídos os canadenses, mexicanos não) – agora os “pop star” dos anos 90 – tais diretrizes, é bom não se perder pelo nome, respalda-se na noção de competência como uma espécie de matriz curricular e, por isso, estabelece uma carga horária significativa sob o título de práticas, tanto as práticas de ensino como as práticas como componente curricular. Segundo analistas que atuam na área de produção intelectual em educação, de visão marxista, a ênfase nas práticas obedece ao credo neo liberal de que o mundo operativo requer mais saberes tácitos e sociais do que saberes formais. Nesse sentido avulta a noção de competência, originária da psicologia, na qual a dimensão subjetiva é mais valorizada e é ela que estrutura as capacidades cognitivas, sócio – afetivas e psicomotoras. Segundo as diretrizes em pauta “não basta a um profissional ter conhecimento sobre o seu trabalho mas saber mobilizar os conhecimentos para transformá-los em ação. Esse saber mobilizar é o fulcro da noção de competência. Nesse sentido, ainda na visão desses analistas, ela foca mais o indivíduo do que o coletivo, mais o saber fazer do que dominar conceitos formais. Decorre dessa concepção que as práticas devem ter uma importância basilar na formação dos profissionais, particularmente os professores.

Essas diretrizes, pelo fato de serem aprovadas em 2002, ainda não puderam ser debatidas com mais profundidade em nosso congresso. No encontro de 2003 ainda nos encontrávamos na posição cautelosa de esperar as repercussões delas no conjunto das instituições de ensino superior, muito embora muitas discussões foram feitas no sentido de desvendar essas diretrizes quanto aos seus pressupostos e seus objetivos.

Agora, em 2005, com a exigência legal de que elas venham a ser implantadas até no máximo o próximo ano, avaliamos que podemos considerá-la com mais profundidade aquilatando seu potencial de efetividade nos cursos de formação de professores, uma vez, esse dado é fundamental, que não fizemos uma reforma universitária para reformar os currículos.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 49- maio, p. 51-54. 1984
- APLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- BM/BIRD. (1997). O Estado num mundo em transformação. In: Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, DC. EUA.
- BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96
- BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 009/2001
- BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 27/2001
- BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002
- BRASIL/MEC (2000). Plano nacional de Educação. Via [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- BRASIL/MEC (2004). Sinopse estatística da educação brasileira 2003. via [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- BRASIL/MEC (2002). Geografia da educação brasileira. Via [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. Em: TRINDADE, Hélio (Org.). A universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS. 1999. 3ª ed. 2001.
- COSTA, Marisa C. V. Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina. 1995.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.
- ENQUITA, Mariano F.A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca, Nº 4, 1991.
- FIDALGO, Fernando S. Trabalho e carreira docente. Contribuições teórico-metodológicas. In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte: UFMG. Nº 0, jul/dez, p. 95-109.1996
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Ediciones Morata. 1999.
- HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. España: Barcelona. Ediciones Península. 1991
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO. 2001.
- LUKÁCS, György. O Trabalho. In: Per l'ontologia dell'essere sociale. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.
- \_\_\_\_\_. O problema da ideologia. In: Per l'ontologia dell'essere sociale. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ester Vaisman. 1981(b).
- NÓVOA. Antônio. (org.). (1992). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.
- PERALVA, A.T. Reinventando a escola. A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. Tese de livre docência. Faculdade de Educação. São Paulo:USP. 1992.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Em: Educação e Sociedade, Campinas, Ano XX, nº68/especial, dezembro/1999, p.109-125.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artes médicas Sul, 1999.



POPKEWITZ, Thomas. S. Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.1997.

SÁ, Nicanor Palhares de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 57- maio, p. 20-29. 1986.

SEE. Política . via [www.educacao.gov.sp.br](http://www.educacao.gov.sp.br) (s/d)

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação (a). Via [www.educacao.gov.br](http://www.educacao.gov.br) (s/d)

SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF. 1999.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã. 2002.

SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. O institucional, a organização e a cultura da escola . São Paulo: Xamã. 2004.

## NOTA

1 Art. 5º As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição, se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. (Decreto 2207/97).

2 Art. 6º São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. (Decreto 2207/97).

3 Os Institutos Superiores de Educação foram objeto de legislação específica. a Resolução CP nº 1, de 30 de Setembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu suas finalidades.

4 A esse respeito conferir Silva Jr, 2003.

5 As agências reguladoras federais foram criadas no governo F.H.Cardoso, inspiradas pela experiência internacional, como entes públicos dotados de autonomia em relação ao Poder Executivo. Para sua criação nestes moldes foi importante a atuação do Congresso e do Conselho da Reforma do Estado, órgão consultivo ligado ao Presidente da República. Com o novo governo federal empossado em janeiro de 2003, o Executivo começou a demonstrar discordância do modelo adotado, considerando que as agências gozam de autonomia excessiva, que lhes permite inclusive assumir a formulação da política para seu setor de atuação, inviabilizando seu controle por parte do Executivo. (Cf: Pacheco, 2003).

6 Consideramos para a realização deste texto os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e bases da Educação, 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CP 27/2001 e Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002, Política da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

7 (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE. Plano estadual de educação, p.25)


8 Por exemplo, no Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação desenvolve os Programas PEC Formação Continuada e Teia do Saber e PEC Formação Universitária e Bolsa Mestrado. Vale citar também que o Governo Federal por meio da Portaria MEC nº 1403 instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNCFCP), com o objetivo de certificar as competências dos professores

9 Ver por exemplo BANCO MUNDIAL. 1997:168

10. Este também é o fundamento pelo qual a SEE orienta o desenvolvimento profissional docente: "O cotidiano escolar e a sua prática cotidiana constituem a fonte para inspiração e programação das atividades a partir das necessidades por elas apontadas ou nelas constatadas. É também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado, para a aplicação dos novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento da prática, incentivando a busca constante do desenvolvimento profissional como fator de melhoria da qualidade do trabalho escolar." (SEE, s/d, b:29e30)

11. Por exemplo: Hargreaves (1999) e Llavador (2002 e 2003)

12. Klein (2000), DUARTE (2001)





## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



## GT 5 - PEDAGOGIA

**Coordenadora** – Helena Machado de Paula Albuquerque – PUC/SP, APASE

**Vice-Coordenadora** – Dalva Rachel Coelho do Nascimento – UNIBENNET

Antonio César Frasseto – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto

Antonio Francisco Marques – FC/UNESP/Bauru

Maria Aparecida Segatto Muranaka – IB/UNESP/Rio Claro

Maria Júlia Candal Dall'Acqua – UNESP

Sônia Maria Coelho – FCT/UNESP/Presidente Prudente

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – FFC/UNESP/Marília

Theresa Maria de Freitas Adrião – IB/UNESP/Rio Claro

Aparecida Barco Soler Huet – UFSCar

Celso Conti – UFSCar

Edwiges Pereira Rosa Camargo – PUC/Campinas

Eliane Bambini Gorgueira Bruno – FIZO

Emília Lima de Freitas – UFSCar

Helenice Maria Sbrogio Muramoto – UNIFIEO

José Cechi Fusari – USP

Lila Inglês de Sousa – UNIMEP

Marcia Sotero Filatro – SINESP

Maria Anita Viviani Martins – PUC/SP

Maria Cecília Mello Sarno – APASE

Maria Clara Paes Tobo – APASE

Maria Inês Sani Franco – UNIB

Marieta Lúcia Machado Nicolau – USP

Marisa Aparecida Pereira dos Santos – USC

Marisa Del Cioppo Elias – PUC/SP

Marisa Lage – SINESP

Milton Schubert Souto – UNIMEP

Rosana Batista Monteiro – Mackenzie

Vera Lúcia de Carvalho Machado – PUC/Campinas

Vera Maria Nigro de S. Placco – PUC/SP



# A PEDAGOGIA: CLAREZA DE RUMOS, EQUÍVOCO DO CONTEXTO

Emília Lima de Freitas – UFSCar  
Helena M. P. Albuquerque – PUC/SP  
Maria Anita V. Martins – PUC/SP  
Rosana B. Monteiro – Mackenzie  
Vera M. N. Placco – PUC/SP

## INTRODUÇÃO

Considerando o tema do VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, o GT Pedagogia, retoma a discussão da Pedagogia, no âmbito do congresso, como o estudo da arte de fazer a ciência da educação incluindo e superando a técnica na ação política, iniciando por uma explicitação dos pontos que são consenso no grupo, construídos em encontros sistemáticos do Fórum Paulista de Pedagogia criado a partir do GT, em 1994.

Os modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas de certa forma têm-se incorporado nestas discussões, naturalmente. Em seguida fazemos uma análise do contexto político legal que influencia a Pedagogia hoje para concluirmos com um resgate das ações desenvolvidas e propostas de ações futuras.

## 1. EXPLICITANDO CONSENSOS

*Os modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas*

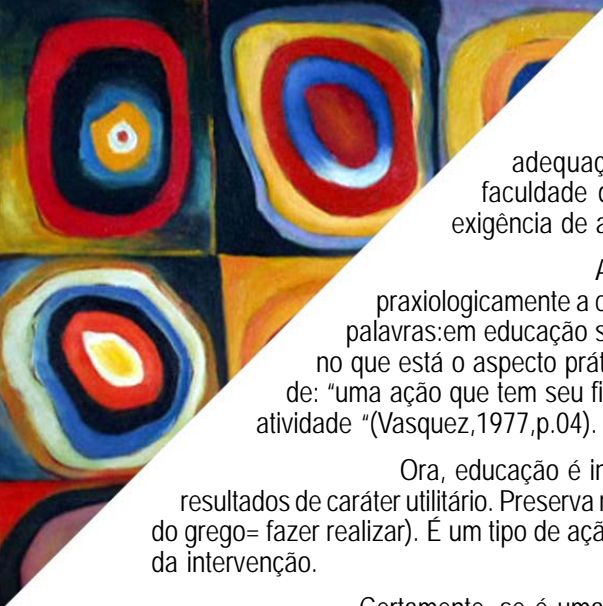
O GT Pedagogia do CEPFE ao dar origem ao Fórum de Pedagogia tem progressivamente se fortalecido na medida em que se dedicou e aprofundou estudos dos temas centrais ao discurso pedagógico e à sua natureza. Entregou-se ao ofício de investigar a Pedagogia na sua dimensão epistemológica, histórica, legal, curricular, lapidando idéias, esculpindo formas alternativas de formação e construindo conhecimentos a partir do estudo e entendimento do significado do ser Pedagogo. Neste processo a compreensão tem-se dado não apenas por meio de conceitos logicamente organizados, por abstrações genéricas, atemporais, mas pelo uso da criatividade, intuição, pelo uso da pesquisa e do criar na vivência do momento concreto, sem deixar de antecipar o futuro, pela análise do local sem ignorar os determinantes históricos na atualidade do fenômeno educar. Dos primeiros embates em que a pauta de discussões era centrada na análise do mérito ou não da existência de habilitações, no caráter restrito de um curso fragmentado, na análise do curso considerando como única possibilidade de organização a disciplinar, evoluiu-se com a focalização em outros aspectos, com a ruptura de certos modos de pensar. O fórum tem repetido na sua história no processo de se autoconstruir o mesmo processo que preconiza para criação de um curso de formação do Pedagogo: reitera o significado histórico epistêmico da Pedagogia como Ciência da educação, como área de conhecimento que tem como objeto o homem em situação educativa. Rejeita a formação do Pedagogo por meio de um processo fragmentado, valoriza um curso no qual esteja presente: a intencionalidade do educar sustentada por definições ôntico-ontológicas.

Compreende que a harmonia entre a formação e a atuação do profissional Pedagogo será possível com um curso onde articulada e simultaneamente a estética, a ciência, a competência técnica, a dimensão política, enfim, a complexidade da vida humana e do ser educador sejam consideradas.

*Os modos de ser educador artes e técnicas, ciências e políticas* a chamada do VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores atinge a intimidade do discurso pedagógico ao anunciar os modos de ser educador, ou seja, aquilo que é da essência do ser sendo pedagogo; técnicas, ciências, políticas embora não anunciem toda a fenomenologia do educar nos mostram as técnicas e as políticas como os indicadores da construção da ação educativa a intervenção. Restam *artes*, que para nós será no singular arte. Por quê?

De súbito tomamos consciência da complexidade de interações que afetam o quê-fazer do pedagogo cujo desenvolvimento de ações certamente não seria compatível a um estranho ou alheio ao assunto, a um desconhecedor. Reconhecemos que se trata do domínio de um repertório que suporte teórico-criticamente a construção da intervenção, da ação educativa. Essa afirmação não equivalerá a assegurar-se que ativismo será a natureza da Pedagogia. O discurso pedagógico não poderá ser, pela sua natureza, exclusivamente teórico ou meramente prático.

A Pedagogia estuda a natureza da educação e não um único escopo de elaboração da questão pedagógica. Pesquisa também com o propósito de ir à busca da



adequação e aperfeiçoamento dos meios educativos. É uma atividade que tem a faculdade de conhecer e que guarda em si finalidade, e desse modo traz implícita a exigência de ação e realização comprometida com valores.

A Pedagogia estrutura-se em sistematizações que estabelecem praxiologicamente a condição do educativo e do educacional. É um saber prático-poético. Em outras palavras: em educação se leva em conta a intenção do sujeito que educa, aquilo que ele quer realizar, no que está o aspecto prático (prático do grego =agir). Todavia, esse agir guarda um significado distinto de: "uma ação que tem seu fim em si mesma, que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade" (Vasquez, 1977, p.04).

Ora, educação é intervenção, produz resultados, sem que com isso se queira dizer que produz resultados de caráter utilitário. Preserva na sua construção a possibilidade prospectiva de realização: é poética (poético, do grego= fazer realizar). É um tipo de ação que cria dá forma, materializa-se e que por isso mesmo é exterior ao agente da intervenção.

Certamente, se é uma ação para produzir resultados, não se trata de uma atividade para produzir quaisquer resultados. A construção da intervenção pedagógica é conseqüente a uma intervenção que, regulada pelo ente (isto é, por aquilo que constitui a essência mesma de uma coisa), transforma-se em ação, porque penetrou na fenomenologia da realidade tal como ela se mostra, podendo, por esse banhar-se na realidade, realizar-se.

Trata-se de um conjunto de procedimentos para construir resultados, tal como o trabalho do artesão que cria uma obra que se mostra harmoniosa em virtude da beleza dos meios. É arte como dependente de finalidades estéticas; é ciência pelo processo de conceituação presente à sua lógica interna, que explicita o que é isso o educar, já que a disposição desse saber está voltada para promover, aprimorar, o processo educativo.

Nessa correlação, o discurso pedagógico vale-se, segundo suas necessidades e a oportunidade das circunstâncias, da genial intuição da imaginação criativa; da sistematização e reflexão do espírito que atenta e cuidadosamente observa, critica, enfim ousa realizar uma obra estética com harmonia das partes entre si, conferindo-lhe, pelo movimento entre as partes a profundidade.

Para o FORPED, o Pedagogo é um profissional que atua no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimento, em diversas áreas da educação, dentro e fora da escola. Registramos em vários documentos que o curso de Pedagogia não deve ser organizado a partir das leis do mercado de trabalho, mas oferecer uma base teórica sólida que permita ao Pedagogo ocupar os postos de trabalho que exijam a ação de um educador. É o curso de Pedagogia que produz o espírito do educador certamente pelos seus conteúdos que ao explicitar a natureza da ação desse profissional orienta a constituição de uma consciência pedagógica, isto é, do educador. Com isto queremos reafirmar a presença de conteúdos teórico-práticos para a constituição desse estado de consciência tal como ocorre em todas as demais áreas de conhecimento da graduação.

Isso se constitui em uma das certezas já assumidas quanto ao curso.

Há que se superar a utilização de legislações que dificultam a organização do curso desviando-o de sua finalidade historicamente cristalizada de formação do cientista da educação com competência para a prática pedagógica na sala de aula, na escola, no sistema de ensino e em espaços extra escolares.


Para formar tal Pedagogo, as instituições de ensino superior devem utilizar a sua autonomia e as prerrogativas legais na organização de propostas alternativas de currículo. Todavia, jamais se poderia pretender completar a formação do Pedagogo no espaço do curso. A dinamicidade social e cultural, exige o prolongamento desta formação por meio de educação continuada. Contudo é na graduação que se estimula e se desenvolve a postura de pesquisa e interesse pela continuidade da busca necessária de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional, o que requer um curso de Pedagogia onde estejam presentes o ensino e a prática investigativa, o que também se inclui nas nossas certezas.

O FORPED assume que com o trabalho compartilhado com os representantes de diferentes instituições e de Sindicatos representativos das diversas categorias de profissionais Pedagogos, explicita, enriquece e fortalece a legitimidade das idéias que defende


## II – O CONTEXTO POLITICO LEGAL QUE INFLUENCIA A PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia no decorrer da história sofreu modificações por influência de vários fatores, em especial da legislação que o tem regulamentado. Daí a importância de fazer um resgate dos fatos ocorridos para melhor apreender o contexto atual e reforçarmos a apreensão em torno dos reflexos de leis equivocadas tais como as Diretrizes que ora se propõem para o curso.

A primeira modificação foi provocada pelo Decreto-lei de 1939, o qual determinou a organização do curso de Pedagogia em quatro anos, sendo os três primeiros destinados à formação do Bacharel, um técnico em educação e que, com mais um ano de







Didática formaria o Licenciado em Pedagogia, podendo exercer a docência das disciplinas pedagógicas das Escolas Normais. Na década de 60, Valnir Chagas elaborou como membro do Conselho Federal de Educação dois Pareceres. O primeiro em 1962, o Parecer 251 que possibilitou além da formação de professores para o 2º grau, a preparação de especialistas em: Planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, em seguida reforçou a idéia com o Parecer 252/69. Este previu um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, que seria o núcleo de formação básica e uma parte diversificada consolidando as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau. Possibilitou ainda a criação de outras habilitações onde a realidade educacional e social a justificassem. A influência da legislação pode mais fortemente ser apreendida. Cristalizou a segmentação do curso e conseqüentemente do pedagogo. Este se tornou especialista nisto ou naquilo distanciando-se da compreensão do fenômeno educativo, da complexidade da escola e do ato de educar com competência.

Na década de 1970, vários Pareceres, de autoria de Valnir Chagas possibilitaram a formação de especialistas no curso de Pedagogia de egressos das Licenciaturas. Tais pareceres, alguns aprovados no Conselho Federal e rejeitados pelo então Ministro da Educação, Ney Braga, provocaram polêmica e estimularam o debate em torno da Pedagogia.

Na década de 1980 acirram-se debates e mobilizações voltadas para uma mudança no curso de Pedagogia, o qual já mostrara a sua inadequação à formação do Pedagogo. Destaca-se nessa ação o CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, do qual se originará, nos anos 90, a ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação do Profissional da Educação. Todavia não ocorrem transformações e permanece a formação nos moldes do Parecer 252/69. Em diferentes instituições o curso incluiu habilitações para a formação de professores para educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental, para alunos com necessidades especiais. Em decorrência não se tem uma definição de currículo para a Pedagogia, tudo se torna válido, legitimado pela Lei.

Os debates em torno do curso continuam.

Em 1994 é criado o Fórum Paulista de Pedagogia- FORPED o qual estuda a Pedagogia nas suas diferentes dimensões. Em 1996 a LDBEN 9394, não impede a formação de docentes na Pedagogia, porém, a considera espaço de formação de profissionais da educação para as áreas de Administração, Orientação Educacional, Supervisão e Planejamento Educacional e Inspeção Escolar. Esperam-se diretrizes para o curso mas estas não são criadas.

Em 1999 uma Comissão de Especialistas faz uma proposta de Diretrizes, as quais não são rejeitadas e nem aprovadas. Em seguida impõe-se o Curso Normal Superior como locus de formação do docente, o que após muita luta, torna-se locus privilegiado mas não exclusivo dessa formação. Docentes poderão continuar sendo formados no curso de Pedagogia.


O FORPED se movimenta, faz propostas, da mesma forma que outras organizações, participa de encontros com membros do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Nacional de Educação, o tempo passa, nada ocorre, senão a ação desenfreada e sem rumo de muitos cursos, sem um norte, sujeitos ao entendimento e interesse de cada mantenedor.

Em 2004 é finalmente apresentada uma nova proposição de Diretrizes, a qual despe o curso de qualquer compromisso com a formação de um Pedagogo, tal qual o temos caracterizado no decorrer da história e de nossos estudos. A reação do FORPED é imediata. Enviamos um documento ao CNE, do qual extraímos um trecho pequeno mas que evidencia a nossa indignação: *Lamentavelmente, tentativas reducionistas que vêm caracterizando as propostas do CNE referentes ao Curso de Pedagogia, consubstanciadas no Projeto 2003/2004 se repetem no atual Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Tal constatação se justifica pelas seguintes razões:*

*O projeto assume um caráter unilateral, ferindo princípios presentes na Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 206 e princípios e disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial nos artigos 3º, 64 e 66.*

*O CNE assume posição contrária à LDBEN 9394/96 ao afirmar que: O curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a- Licenciatura em Pedagogia- Magistério da Educação Infantil; b- Licenciatura em Pedagogia- Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Art. 2º). Na LDBEN 9393/96, o curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica...(Art. 64). Tal artigo não impede mas também, não enfatiza exclusivamente a formação docente no Curso de Pedagogia. Nosso posicionamento tem sido sempre o de não excluir esses dois objetivos, mas articulá-los em uma proposta integradora da formação do pedagogo.*

*O Projeto, descaracteriza a identidade epistemológica e a finalidade do curso.*



*Respalda sem justificativa, a fragmentação entre o preparo para a docência e para as demais funções do educador, que favorecem interesses mercantilistas de algumas instituições.*

E o FORPED solicita ao CNE a retirada de pauta do Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a discussão da matéria com a plena participação de comissões de Especialistas em Pedagogia, representantes de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos profissionais de educação para possibilitar ampla representatividade na definição da política norteadora do Curso de Pedagogia .

Por meio de documentos, FORPED, Sindicatos paulistas: APASE, SINESP, UDEMO e outros de diversos estados, além de outras entidades da área educacional tais como: ANFOPE, FORUMDIR, ANPED e CEDES, se manifestam contrários à proposta e apresentam outras. O processo de discussão se amplia e se aprofunda revelando a insatisfação com o proposto e o interesse em mudar o curso imprimindo-lhe a consistência e capacidade para formar o Pedagogo, simplesmente, mas tão bem que lhe permita atuar na docência, nos processos organizativos da escola e do sistema, produzir novos conhecimentos e buscar o seu aperfeiçoamento profissional com vistas a tornar-se um pedagogo, educador que compreenda domine e exerça a ciência da educação. Este, bem sabemos, não poderá ser formado em um curso organizado em disciplinas, mas sim em um que abarque os conhecimentos básicos disciplinares unindo-os e organizando-os de modo a ultrapassá-los e permitindo a criação de novos conhecimentos pelos futuros pedagogos e respectivos professores.

### III – UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Muitos acontecimentos têm atingido os Cursos de Pedagogia, com a proposição de dispositivos legais que deturpam ou negam a importância da Pedagogia, a formação do educador, dos profissionais da educação e de professores neste Curso: diretrizes ou dispositivos legais que transformam a Pedagogia em escola normal superior, que a propõem somente como formadora de professores, despojando do caráter de construção do conhecimento e da compreensão da educação e sistema educacional. Qual a ação possível desses cursos, nestas circunstâncias?

Uma das possibilidades é a proposição criativa e mesmo ousada de novas formas de organização curricular, que atendam às propostas de formação que vêm sendo defendidas pelo FORPED e por outras associações profissionais e científicas. Essas propostas amparam-se, nas Universidades, no âmbito de sua autonomia. As demais IES podem recorrer ao art. 81 da LDB, que não só possibilita como valoriza a proposição de cursos experimentais.

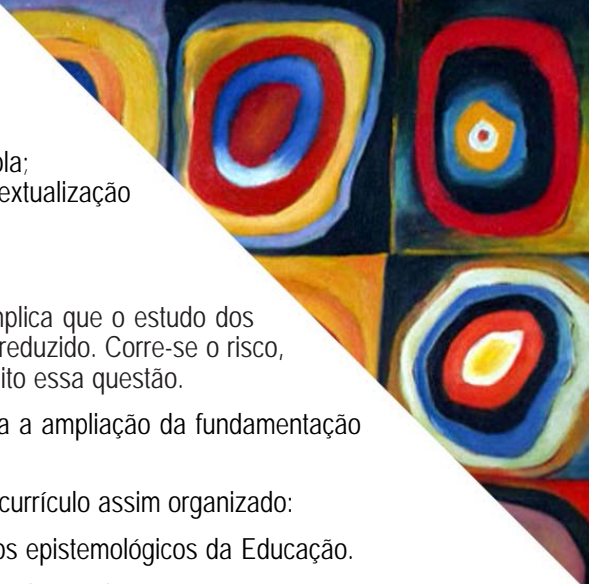
No Brasil, já há exemplos de currículos de formação de educadores organizados de forma alternativa. Um deles é o do PEC-FOR-PROF, projeto de formação de professores de Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries da rede pública de ensino paulista, no ensino superior, elaborado com a intenção de atender, ao mesmo tempo, às necessidades dos alunos - futuros profissionais da educação - e do sistema de ensino, sem perder de vista o rigor e a profundidade que a Universidade exige nesta formação.

Não é propósito deste documento analisar ou endossar a proposta do PEC - FORPROF. A idéia é trazer para discussão alguns aspectos de seu modelo de organização curricular, pelo que ele tem de provocativo. Foi elaborado por docentes da USP, UNESP e PUC-SP, para a formação de professores já efetivos da rede pública estadual de ensino, num período de dois anos. O caráter provocativo decorre da proposta dessas Universidades: um curso em módulos, rompendo com a lógica disciplinar e implantando a lógica transdisciplinar.

A partir daquela experiência, poderíamos pensar em uma nova organização para os cursos de Pedagogia, em unidades ou temas transdisciplinares.

O PEC-FOR-PROF assim se organizava:

- Tema 1 - A formação universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do profissional da educação.
- Tema 2 - Formação do pedagogo: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares. com os subtemas:
  - Língua Portuguesa
  - Matemática
  - Natureza, ciências, meio ambiente e saúde
  - Espaço, tempo, e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética
  - Arte e Educação
  - Corpo, movimento, sexualidade e saúde
- Tema 3 - Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva, com os subtemas:

- 
- O projeto educacional e autonomia da escola;
  - Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia;
  - Currículo e avaliação do currículo.

O PEC-FOR-PROF foi desenvolvido em dois anos, o que implica que o estudo dos componentes curriculares propostos teve que ser contido em um tempo muito reduzido. Corre-se o risco, em uma proposta que atente apenas para esses temas, de desvalorizar-se muito essa questão.

Na realidade, faz-se necessário criar novas alternativas, para a ampliação da fundamentação teórica e metodológica, em uma proposta de formação em 4 anos.

Temas como os abaixo e outros poderiam fazer parte de um currículo assim organizado:

- Dimensões da formação do pedagogo e fundamentos epistemológicos da Educação.
- As articulações possíveis da formação e do cotidiano da escola.
- A organização do currículo escolar e as possibilidades da prática docente.

Outro exemplo de estrutura curricular baseada em *eixos temáticos* pode ser encontrado na proposta feita pelo Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – ainda em fase de definição, à época da redação do presente documento. São ali propostos os seguintes eixos, referentes à parte de formação geral, comum a todas as ênfases curriculares:

- Eixo Temático 1: Educação, culturas e sociedade
- Eixo Temático 2: Produção do conhecimento, pluralidade de saberes e educação
- Eixo Temático 1: Desenvolvimento de processos pedagógicos
- Eixo Temático 1: Diversidade, identidades e educação.

Embora não seja fácil a implementação de uma estrutura como essa, é, todavia, possível, e já há vários exemplos dessas tentativas, seja em cursos à distância, seja em presenciais.

Para o desenvolvimento de cada tema ou eixo temático, concorrem 'conteúdos', 'temas', 'teorias' pertencentes a variados campos disciplinares que, para esse desenvolvimento, teriam que ser articulados de maneira orgânica, a fim de atender a cada grande tema.

E é na proposição de temas e na articulação de áreas de conhecimento em cada um deles que se abre a possibilidade de uma proposta de formação de profissionais da educação / professores que mude a maneira de se olhar o curso de pedagogia, dado que este curso não se centra nas técnicas a serem utilizadas pelo profissional em suas práticas docentes ou em suas ações educativas na sociedade, mas na formação do pedagogo que conhece a área da Educação, que compreende como ela se organiza como área de conhecimento e, ao mesmo tempo, conhece a realidade da escola e do sistema educacional, na sociedade brasileira e que se compromete com a formação de seus alunos, cidadãos de hoje e do futuro. Quando se afirma a proposta de um curso que não se centra em técnicas, não se pretende defender o aligeiramento da formação teórica (ou seu excesso), nem o descolamento dos conteúdos da maneira de ensiná-los.

Em texto de Placco (2004), para o Endipe 2004, esta discussão assim se coloca:

"... o modo de fazer, o procedimento é apenas veículo para potencializar conteúdos, i.é., o procedimento, selecionado pelo formador, se transforma em um conteúdo em si, uma vez que o aluno/formando, ao vivenciar a ação didática do professor/formador está aprendendo o conteúdo curricular explicitado e todos os valores, afetos, relações, posturas presentes nesta ação. (...)"

E mais: "... o procedimento (...) é, já, um conteúdo em si e ... tenho que identificar e compreender qual o conteúdo específico que aí está e que quero que seja aprendido - valores, sentimentos, maneiras diversificadas de pensar, de aprender - qual a minha intencionalidade com relação a cada conteúdo específico, implícito em cada procedimento, e que tantas vezes é visto como sub-produto ou um produto a mais que é eventualmente atingido pela ação didático-pedagógica - enquanto, na realidade, é um conteúdo essencial, prioritário do ensino."

O mesmo se pode dizer quanto a valores ou atitudes: se é isso que quero ensinar, esses valores e atitudes

"deve(m) ser entendido(s) e trabalhado como um conteúdo de ensino e, portanto, de aprendizagem. E mais: conteúdo que potencializa a possibilidade de aprender, que integra





o que é conteúdo, e que é princípio também do processo de ensino-aprendizagem que está sendo desencadeado."

Pelas análises e discussões já realizadas, pode-se pensar uma proposta como a que aqui se coloca, não só como uma nova maneira de propor a formação, mas também como a abertura de possibilidades de novos modos de ser educador.

Tal proposta teria, como marco de referência, algumas idéias-chave, entre as quais destacamos:

- Aposta básica de que todos os alunos precisam, podem e devem aprender, contrariando o modelo - ideológico - da "curva normal";
- Relações entre conteúdo e forma, devendo contemplar:
- O diálogo como forma privilegiada de abordagem dos conteúdos para o empoderamento, a redução do preconceito e a equidade - métodos, técnicas, materiais didáticos, em especial a discussão sobre o livro didático;
- As relações entre cognição, afeto e sensibilidade, considerando as possibilidades e limites da dimensão cognitiva; do "amor", concebido na dimensão política; do acesso à parte submersa do "iceberg da cultura"; do desafio à "branquidade", ao eurocentrismo.
- Relações entre teoria e prática, ou seja, entre conhecimento escolar e culturas, entre vida e escola, de modo que:
- a sala de aula seja encarada não como espaço de "pregação", mas de "narrativas no plural". Para tanto, apenas o conhecimento formal não resolve, sendo necessária a discussão das experiências vividas pelos/as alunos/as (Barreiros, 2005, p.111);
- essas experiências pessoais sejam problematizadas. Como afirma McLaren (1997, p. 144): "Precisamos de uma linguagem de crítica como um antídoto para o uso não-teórico da 'experiência pessoal'". Nessa direção é que seria interpretada a leitura de expressões, hoje em dia tão corriqueiras, como: "partir da realidade do/a aluno/a" e "respeitar as diferentes experiências";
- Análise / compreensão crítica das relações entre (in)disciplina, rituais, resistência, violência e alternativas de enfrentamento dessas questões, que constituem sério desafio à escola de hoje;
- Avaliação concebida como forma de aprendizagem e não como mecanismo de seleção.

Essas idéias têm como pano de fundo a da produção de uma "Pedagogia culturalmente relevante", proposta por Ladson-Billings (2002) e sustentada, segundo a autora, por um triângulo ou tripé: o desempenho escolar, a competência cultural e a consciência sociopolítica;

Trata-se de uma perspectiva crítica e emancipatória, em cuja base se encontra a promoção de uma educação intercultural, para a consecução da qual Candau (2003) formula os seguintes desafios:

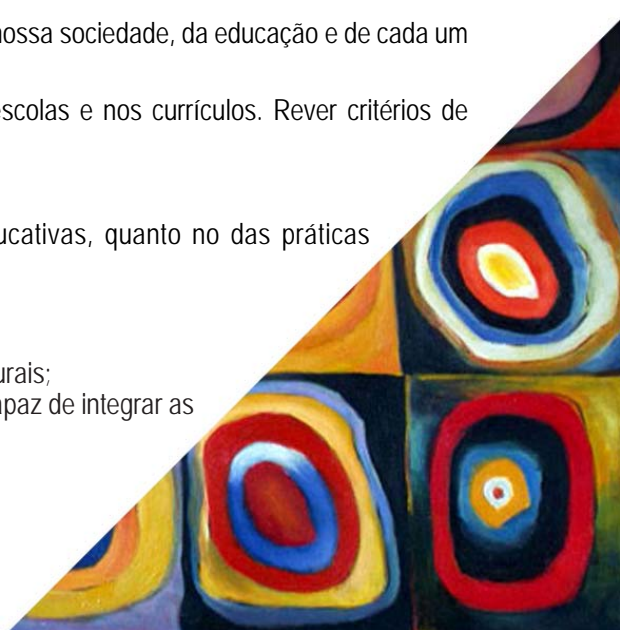
#### DESCONSTRUIR

- A naturalização
- Reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista de nossa sociedade, da educação e de cada um de nós;
- O caráter monocultural e o etnocêntrico presentes nas escolas e nos currículos. Rever critérios de seleção de conteúdos escolares.

#### ARTICULAR

- Igualdade e diferença, tanto no nível das políticas educativas, quanto no das práticas pedagógicas;
- educação como direito de todos.

#### RESGATAR

- Os processos de construção das nossas identidades culturais;
  - Operar com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações;
- 

- Evitar a visão essencializada / preestabelecida de culturas.

#### PROMOVER

- Experiências de integração sistemática com os "outros"
- não momentos pontuais, mas projetos que supõem uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas ou grupos
- romper as tendências à guetificação;
- A reconstrução da dinâmica educacional: seleção curricular, organização escolar, linguagens, práticas didáticas, atividades extraclasses, papel do professor, relação com a comunidade etc.
- Processos de "empoderamento"
- "Começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social" (dimensão individual); trabalho com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, favorecendo sua organização e participação na sociedade civil (dimensão coletiva).

Particularmente sobre a temática Diversidade, que se coloca como uma exigência aos cursos de Pedagogia (dentre outros) tendo em vista a Res. CNE/CP 1/2004, e a dificuldade de lidar com a mesma, indicamos ainda uma análise de programas como o do PENESB- UFF e CEAO - UFBA que há algum tempo trabalham com a formação continuada de professores para as relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e para a abordagem do tema transversal "pluralidade cultural".

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1977

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

CHAVES, Eduardo ° C. Chaves. *O Curso de Pedagogia*. Cadernos do Cedes, São Paulo, nº2, 47-69, 1983. 2ª reimpressão.

FORPED. *Documento de 2001-2005*

MCLAREN, P>*Multiculturalismo crítico*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997

PLACCO, Vera M.N.S., *A MULTIDIMENSIONALIDADE SINCRÔNICA DA DIDÁTICA E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR*, ENDIPE 2004 (no prelo).

VIVIANI Martins *"Reflexões acerca do formar professores"*. In: Formação de professores na sociedade do conhecimento. Bauru: EDUSC 2004

\_\_\_\_\_. Pedagogia: Um estudo das mudanças sofridas na sua significação. In: *Trajetórias e perspectivas na formação de educadores*. Editora Unesp, 2004

\_\_\_\_\_. *Em direção à construção do discurso pedagógico como prático poético*. S.P. EDUC 2002

\_\_\_\_\_. Compreendendo o discurso pedagógico. In: *Formação de professores? da incerteza à compreensão*. Bauru EDUSC 2003.



## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA

GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



## GT 6 - PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

**Coordenador** – Antonio Joaquim Severino – FE/USP  
**Vice-Coordenadora** – Ivany Fazenda – PUC/SP  
Ana Clara Bortoleto Nery – FFC/UNESP/Marília  
Divino José dos Santos – FCT/UNESP/Presidente Prudente  
José Valdergorn – FCL/UNESP/Araraquara  
Joyce Mary Adam de Paula e Silva – IB/UNESP/Rio Claro  
Marcos Vieira Teixeira – IGCE/UNESP/Rio Claro  
Maria Cecília de Oliveira Micotti – IB/UNESP/Rio Claro  
Maria Sílvia Simões Bueno – FFC/UNESP/Marília  
Miriam Godoy Penteadó – IGCE/UNESP/Rio Claro  
Newton Duarte – FCL/UNESP/Araraquara  
Yoshie Ussami Ferrari Leite – FCT/UNESP/Presidente Prudente  
Anete Abramovicz – UFSCar  
Antonio Joaquim Severino – FE/USP  
Bruno Bontempi Junior – PUC/SP  
Bruno Pucci – UNIMEP  
Cleide Rita S. de Almeida – UNINOVE  
Cynthia Pereira de Sousa – FE/USP  
Heloiza Szimansky – PUC/São Paulo  
Jair Militão Silva – UNICID  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar  
Luis Enrique Aguilar – FE/UNICAMP  
Mara Regina Martins Jacomeli – Universidade de Americana  
Maria Amélia Almeida – UFSCar  
Maria Amélia Santoro Franco – Universidade Católica de Santos  
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes – Centro Universitário Moura Lacerda  
Maria Eugênia Castanho – PUC/Campinas  
Newton Antonio Bryan – FE/UNICAMP  
Prof. Dr. Antônio Chizzotti – PUC/São Paulo  
Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa – Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.  
Wilson Sandano – Universidade de Sorocaba



# A RACIONALIDADE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E SUA EXPRESSÃO NO DESENHO E GESTÃO DOS SEUS PROGRAMAS

Anete Abramovicz  
João dos Reis Silva Júnior

## INTRODUÇÃO


O tema políticas públicas para pós-graduação brasileira e sua respectiva concretização nos programas de pós-graduação no momento atual é muito complexo por envolver nossa recente história desse nível de ensino, num contexto continental, com muitas reformas educacionais em curso – a América Latina –, onde temos um sistema de estudos pós-graduados dos mais consolidados e em face aos constrangimentos políticos recentes de nosso país. Por outro lado, refletirmos sobre a pós-graduação brasileira e sua expressão na estrutura, organização e gestão dos muitos programas existentes no país revela-se uma tarefa bastante difícil diante das recentes reformas institucionais havidas no governo FHC, especialmente a do Estado e da educação superior (Cf. Silva Jr, 2003). Penso tratar deste último aspecto, de forma tangencial no transcurso do texto. No entanto, é imprescindível tornar claro o lugar e as finalidades da educação superior no Governo de Luis Inácio Lula da Silva levando em consideração a herança política deixada pelo último presidente do século XX e a orientação do atual governo concretizada pelo seu popalado Pacto Social<sup>1</sup>.

## CONSTRANGIMENTOS PARA AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL DE LULA: UM OLHAR PRÓXIMO

O Governo de Fernando Henrique Cardoso teve no centro de suas propostas políticas a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego, projeto tornado público por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade, em meio a uma intensa mudança institucional e a construção de uma nova organização social, induzido por um novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores mercantis (Cf. Sguissardi e Silva Jr, 2001).

Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados na segunda metade da década de noventa: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho. Fernando Henrique Cardoso, num movimento de atualização de sua Teoria da Dependência, em sua prática política, governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital nacional industrial e com o fortalecimento de um capital produtivo brasileiro (na acepção de Marx).

Por outro lado, face à desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1980, gerenciou (mais do que governou) o país desconsiderando aquela, ou a considerando ao menos de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das organizações não governamentais (ONGs). Neste mesmo movimento consolidou o hiperpresidencialismo, como forma de governo, isto é, uma hipertrofia do Executivo em detrimento dos demais poderes da República. Com isso tornou frágil ao máximo o capital nacional, destacadamente o industrial, redesenhou a sociedade civil instituindo as ONGs como interlocutoras principais, transferindo deveres do Estado e direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém, sob seu controle. Um movimento que produziu um novo paradigma de políticas públicas: as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil em geral pelas ONGs, movimento que ao lado das reformas institucionais executadas, redesenhou nossa sociabilidade, e, criou condições para a produção de um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca do consenso (traço político assumido pela atual cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu Pacto Social). Quadro que se completa quando se observa a sua submissão às agências multilaterais, a ponto de chegarmos ao final do primeiro semestre de 2002, gastando vários salários mínimos de R\$200,00 por segundo



para pagar, com o superávit primário, somente os juros de nossa política e impagável dívida externa.

Lula assume a presidência da República do Brasil em tal contexto com esmagadora maioria de votos e a confiança de todo um povo e das agências multilaterais que tanto influenciaram seu antecessor tendo como plataforma eleitoral o já referido pacto social. Nesse quadro conjuntural indaga-se: como as rupturas e continuidades dessa proposta política nos ajuda a compreender sua vitória da coligação centrada em Lula na mais importante eleição presidencial brasileira? E, como tal resposta no auxilia no entendimento da lógica das políticas atuais de pós-graduação no país?

Lula, em face de sua própria trajetória, desde sindicalista a atual presidente da República do Brasil, sempre esteve próximo da sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais, que procuravam estabelecer condições para um paradigma de políticas públicas de demandas sociais. Basta analisarmos seu itinerário desde a emergência do Novo Sindicalismo no final da década de 1970, passando pela criação do Partido dos Trabalhadores até 1998, quando é derrotado em primeiro turno por Fernando Henrique Cardoso. Momento em que o Partido dos Trabalhadores parece redesenhar-se numa direção mais pragmática no jogo político eleitoral brasileiro, como indica, por exemplo, a sua aproximação com Pensamento Nacional das Bases Empresais, registrado na primeira nota deste texto. Qual parecia ser, então a nova equação política do partido que viria proporcionar-lhe a sua vitória nas eleições presidenciais de 2002?

Tal equação parece centrar-se na continuidade dos mesmos padrões de FHC no que se refere ao capital financeiro internacional, daí porque lermos reiteradamente na mídia os elogios das agências multilaterais à política econômica do governo Lula, bem como, em relação aos expedientes utilizados para a contenção da inflação, especialmente o aumento da taxa básica dos juros. Por outro lado, ainda que com uma redesenhada sociedade civil, Lula procura diálogo para governar, mostrando, neste caso, uma ruptura com FHC. Nesse mesmo movimento aproxima-se do capital nacional, buscando, de um lado o fortalecimento do capital produtivo industrial, de outro, e, com isso, o crescimento econômico brasileiro. Para, com base num status político e econômico mais forte, buscar reverter o quadro de submissão ao capital financeiro nacional e internacional produzido pelo monetarismo de Pedro Malan. Nessa base parece residir a lógica do Pacto Social de Lula, com conseqüências para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional, especialmente para seu nível superior na graduação, mas, contundentemente para a pós-graduação.


Carlos Vogt, presidente da FAPESP, certamente uma das agências com maior capacidade de financiamento à pesquisa, especialmente às que se vinculam à ciência, tecnologia e inovação tecnológica, inspirado na obra Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth, de Alison Wolf, refere-se à educação em encarte especial da Revista Pesquisa da referida agência de fomento de março de 2003, da seguinte forma:

Num mundo de economia globalizada, de um pragmatismo financeiro a toda prova, de um finalismo utilitarista sem precedentes, de uma violência urbana e de uma urbanização da violência incomuns, cabe ainda a oposição, presente em várias línguas e que remonta à antigüidade clássica, entre cidade e campo como topônimos analógicos de civilizado, polido em oposição a rústico e inculto?

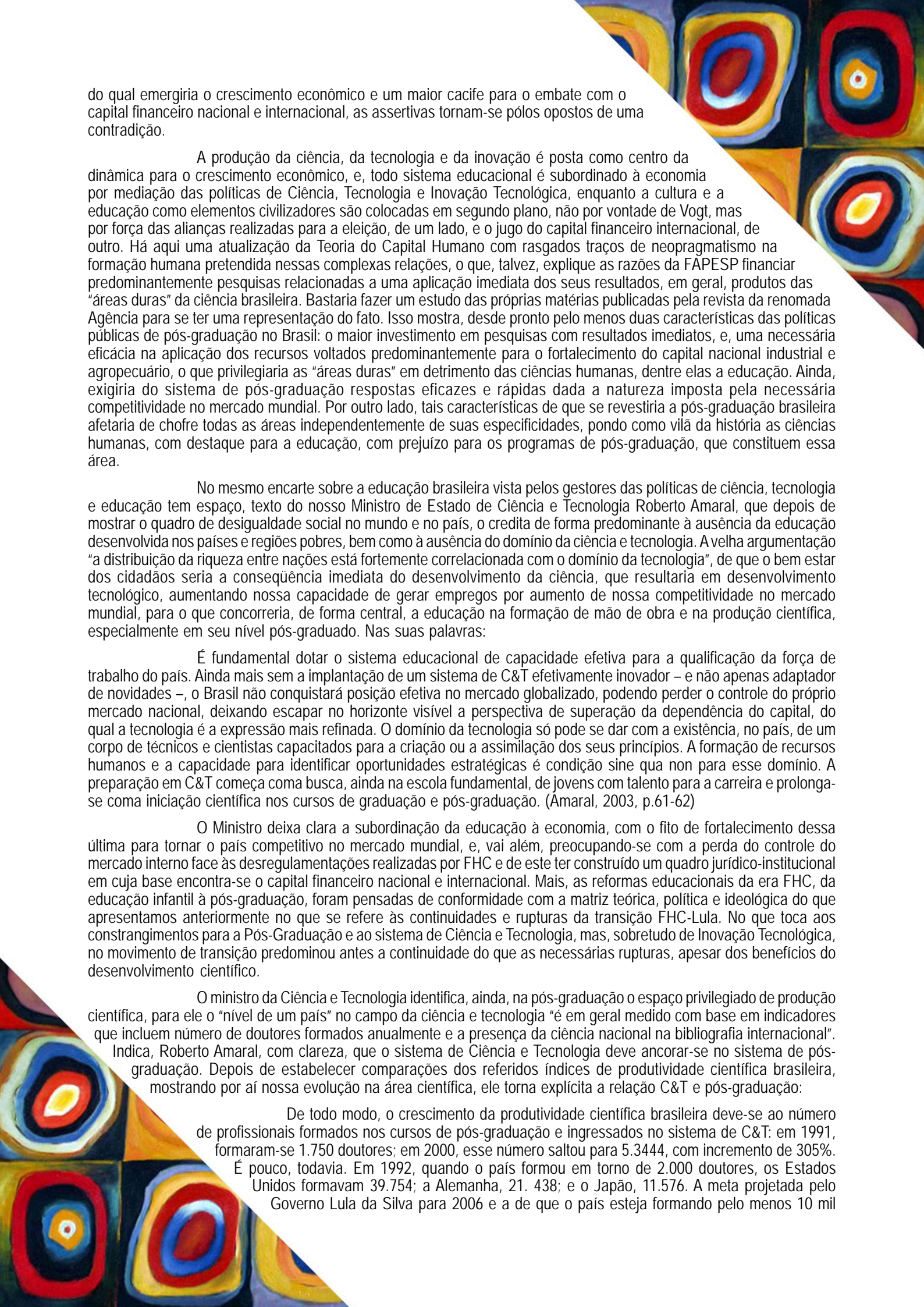
Depois de indagar sobre os “topônimos analógicos supostamente antagônicos”, o presidente da FAPESP discorre sobre sua falsidade trazendo para sua discussão muitos de nossos intelectuais ligados à educação, e, finaliza:

Sem propósitos culturais, morais e intelectuais, a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado. Para diminuir esse aspecto utilitarista da cultura e da educação é preciso aumentar a oferta de trabalho, reduzindo as conseqüências perversamente sistemáticas das economias globalizadas no que diz respeito à distribuição de renda e à justiça social. Para países como o Brasil, ainda em compasso de emergência, o problema se agrava, entre outras coisas, pelo baixo índice de produção tecnológica e inovação competitiva nos mercados internacionais, por falta de agregação de conhecimento, de valor de nossos produtos de exportação. Desse modo, cumpre-nos, mais do que nunca, a todos os atores sociais ligados à educação e à produção científica e tecnológica, governos, instituições de ensino e de pesquisa, agências de fomento, a sociedade civil, como um todo, trabalharmos pela universalização do conhecimento, com propostas eficazes para solucionar, em número e qualidade, esta que é a expressão mais grave da alta concentração da riqueza, de um lado, e da disseminação globalizada da pobreza material, de outro: a exclusão social. (Vogt, 2003, p.59, grifo meu)

É interessante analisar as procedentes argumentações de Vogt à luz da equação política que busca orientar a governabilidade do presidente Lula para, então, entender o lugar e as finalidades reais da educação brasileira, com destaque para a superior em suas duas modalidades: graduação e pós-graduação. Algumas questões são básicas e relevantes na visão do presidente da FAPESP: a importância da ciência, da cultura e da educação e das instituições que a produzem. Nisso reside total identidade com o que é pretendido pelo projeto político nacional para o Brasil proposto pelo Governo Lula. No entanto, se levarmos em consideração a articulação política de Lula entre capital nacional e trabalho, buscando procurar uma cultura política de negociação em direção ao consenso,







do qual emergiria o crescimento econômico e um maior cacife para o embate com o capital financeiro nacional e internacional, as assertivas tornam-se pólos opostos de uma contradição.

A produção da ciência, da tecnologia e da inovação é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e, todo sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica, enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano, não por vontade de Vogt, mas por força das alianças realizadas para a eleição, de um lado, e o jugo do capital financeiro internacional, de outro. Há aqui uma atualização da Teoria do Capital Humano com rasgados traços de neopragmatismo na formação humana pretendida nessas complexas relações, o que, talvez, explique as razões da FAPESP financiar predominantemente pesquisas relacionadas a uma aplicação imediata dos seus resultados, em geral, produtos das “áreas duras” da ciência brasileira. Bastaria fazer um estudo das próprias matérias publicadas pela revista da renomada Agência para se ter uma representação do fato. Isso mostra, desde pronto pelo menos duas características das políticas públicas de pós-graduação no Brasil: o maior investimento em pesquisas com resultados imediatos, e, uma necessária eficácia na aplicação dos recursos voltados predominantemente para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário, o que privilegiaria as “áreas duras” em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação. Ainda, exigiria do sistema de pós-graduação respostas eficazes e rápidas dada a natureza imposta pela necessária competitividade no mercado mundial. Por outro lado, tais características de que se revestiria a pós-graduação brasileira afetaria de chofre todas as áreas independentemente de suas especificidades, pondo como vilã da história as ciências humanas, com destaque para a educação, com prejuízo para os programas de pós-graduação, que constituem essa área.

No mesmo encarte sobre a educação brasileira vista pelos gestores das políticas de ciência, tecnologia e educação tem espaço, texto do nosso Ministro de Estado de Ciência e Tecnologia Roberto Amaral, que depois de mostrar o quadro de desigualdade social no mundo e no país, o credita de forma predominante à ausência da educação desenvolvida nos países e regiões pobres, bem como à ausência do domínio da ciência e tecnologia. A velha argumentação “a distribuição da riqueza entre nações está fortemente correlacionada com o domínio da tecnologia”, de que o bem estar dos cidadãos seria a consequência imediata do desenvolvimento da ciência, que resultaria em desenvolvimento tecnológico, aumentando nossa capacidade de gerar empregos por aumento de nossa competitividade no mercado mundial, para o que concorreria, de forma central, a educação na formação de mão de obra e na produção científica, especialmente em seu nível pós-graduado. Nas suas palavras:

É fundamental dotar o sistema educacional de capacidade efetiva para a qualificação da força de trabalho do país. Ainda mais sem a implantação de um sistema de C&T efetivamente inovador – e não apenas adaptador de novidades –, o Brasil não conquistará posição efetiva no mercado globalizado, podendo perder o controle do próprio mercado nacional, deixando escapar no horizonte visível a perspectiva de superação da dependência do capital, do qual a tecnologia é a expressão mais refinada. O domínio da tecnologia só pode se dar com a existência, no país, de um corpo de técnicos e cientistas capacitados para a criação ou a assimilação dos seus princípios. A formação de recursos humanos e a capacidade para identificar oportunidades estratégicas é condição sine qua non para esse domínio. A preparação em C&T começa com a busca, ainda na escola fundamental, de jovens com talento para a carreira e prolonga-se com a iniciação científica nos cursos de graduação e pós-graduação. (Amaral, 2003, p.61-62)

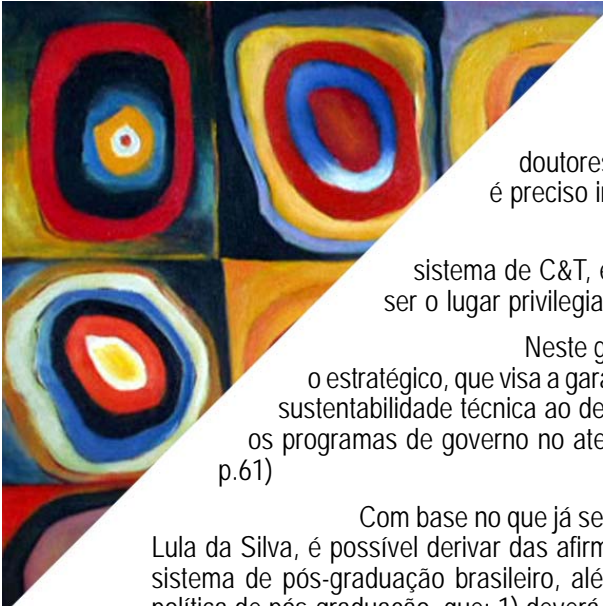
O Ministro deixa clara a subordinação da educação à economia, com o fito de fortalecimento dessa última para tornar o país competitivo no mercado mundial, e, vai além, preocupando-se com a perda do controle do mercado interno face às desregulamentações realizadas por FHC e de este ter construído um quadro jurídico-institucional em cuja base encontra-se o capital financeiro nacional e internacional. Mais, as reformas educacionais da era FHC, da educação infantil à pós-graduação, foram pensadas de conformidade com a matriz teórica, política e ideológica do que apresentamos anteriormente no que se refere às continuidades e rupturas da transição FHC-Lula. No que toca aos constrangimentos para a Pós-Graduação e ao sistema de Ciência e Tecnologia, mas, sobretudo de Inovação Tecnológica, no movimento de transição predominou antes a continuidade do que as necessárias rupturas, apesar dos benefícios do desenvolvimento científico.

O ministro da Ciência e Tecnologia identifica, ainda, na pós-graduação o espaço privilegiado de produção científica, para ele o “nível de um país” no campo da ciência e tecnologia “é em geral medido com base em indicadores que incluem número de doutores formados anualmente e a presença da ciência nacional na bibliografia internacional”.

Indica, Roberto Amaral, com clareza, que o sistema de Ciência e Tecnologia deve ancorar-se no sistema de pós-graduação. Depois de estabelecer comparações dos referidos índices de produtividade científica brasileira, mostrando por aí nossa evolução na área científica, ele torna explícita a relação C&T e pós-graduação:

De todo modo, o crescimento da produtividade científica brasileira deve-se ao número de profissionais formados nos cursos de pós-graduação e ingressados no sistema de C&T: em 1991, formaram-se 1.750 doutores; em 2000, esse número saltou para 5.344, com incremento de 305%.

É pouco, todavia. Em 1992, quando o país formou em torno de 2.000 doutores, os Estados Unidos formavam 39.754; a Alemanha, 21.438; e o Japão, 11.576. A meta projetada pelo Governo Lula da Silva para 2006 e a de que o país esteja formando pelo menos 10 mil



doutores anualmente, número considerado aceitável pela comunidade científica. Mas é preciso ir além. (Amaral, 2003, p.61)

Finalmente conclui tornando mais explícitos o lugar e as finalidades do sistema de C&T, e, em decorrência, da educação, com destaque para a pós-graduação, posto ser o lugar privilegiado de produção científica:

Neste governo, a política de C&T terá prioridades bem definidas, seguindo dois eixos: o estratégico, que visa a garantir a soberania política do país, reduzir a dependência tecnológica e assegurar sustentabilidade técnica ao desenvolvimento a médio e longo prazos; e o de alcance imediato, que apoiará os programas de governo no atendimento às carências mais agudas da sociedade brasileira. (Amaral, 2003, p.61)

Com base no que já se discutiu sobre a matriz teórica, política e ideológica do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é possível derivar das afirmações oficiais do Ministro de Ciência e Tecnologia as conseqüências para o sistema de pós-graduação brasileiro, além daquelas já indicadas acima. Por meio do sistema de C&T orienta-se a política de pós-graduação, que: 1) deverá privilegiar as áreas produtoras de C&T em detrimento das ciências humanas; 2) deverá privilegiar os centros de pós-graduações historicamente consolidados no país; 3) a maior parte do financiamento deverá encaminhar-se para as referidas áreas produtoras de C&T e para os referidos centros consolidados, gerando uma potência de fuga de intelectuais das ciências humanas para o setor privado; 4) tais aspectos, que privilegiam as referidas áreas e os centros já consolidados no país poderão gerar uma homogeneização da produção acadêmico-científica brasileira, promovendo uma sombra sobre as especificidades regionais e institucionais, retirando da academia sua maior qualidade a da reflexão livre, o que poderia sedimentar de vez uma ciência engajada ao mercado e a um Pacto Social com fundamentos pragmáticos (CF. Silva Jr, 2003).

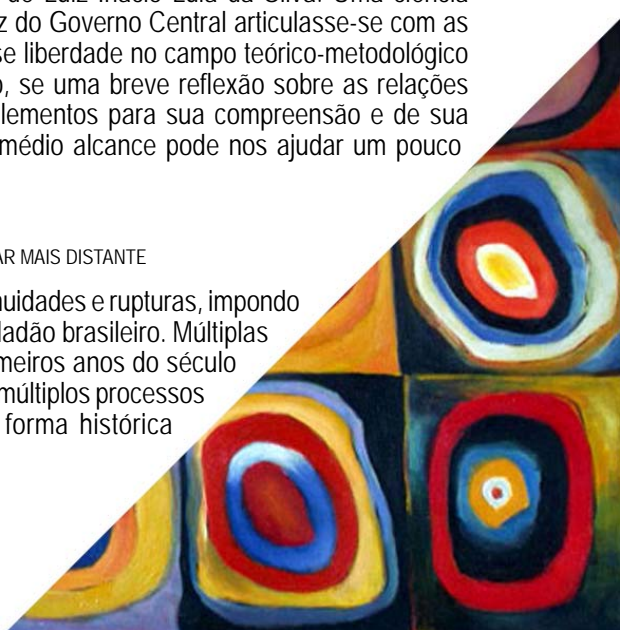
Esta intenção política é clara na "Justificativa" do Programa de Qualificação Institucional (PQI) da CAPES, nela lê-se:

A CAPES tem investido continuamente, de forma institucional, na formação pós-graduada de pessoal docente e técnico das IES brasileiras. O Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), criado há 26 anos, contribuiu decisivamente para as significativas mudanças ocorridas nos índices de qualificação docente no ensino superior do país. Apesar dos resultados altamente positivos que o programa produziu, no decorrer do tempo acumularam-se várias situações desfavoráveis que passaram a comprometer a eficácia do PICDT. Dentre estas pode-se citar: o predomínio das decisões individuais na capacitação docente, a ausência de definição de áreas e linhas de pesquisa por parte das IES e o baixo retorno dos investimentos em qualificação face a idade média elevada de boa parte dos beneficiários do programa associada a prazos de formação mais altos dos que os dos docentes. Os avanços já ocorridos no conjunto das IES, a par das situações desfavoráveis constatadas na operação PICDT, apontam hoje para a necessidade de reformulação das ações voltadas para a qualificação docente, de modo a adequá-la à realidade do sistema nacional de pós-graduação, e a obter maior proveito da consolidação desse sistema. Desse modo, a CAPES tem buscado, nos últimos anos, oferecer programas alternativos que propiciem a consecução de uma política institucional de qualificação docente contemplando as diferentes realidades das IES, p. ex. Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). O PQI, que substituirá o PICDT, busca promover o desenvolvimento institucional das IES públicas através da formação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente no nível de doutorado, no contexto de projetos, consubstanciados em ações de cooperação externa. Esses projetos de cooperação, necessariamente sustentados por projetos de pesquisa, devem demonstrar o esforço institucional em alavancar mudanças no perfil do ensino, da pesquisa e da pós-graduação. (disponível no sítio <http://www.capes.gov.br/PQI/justificativa>, em 30 de março de 2003, grifo meu).

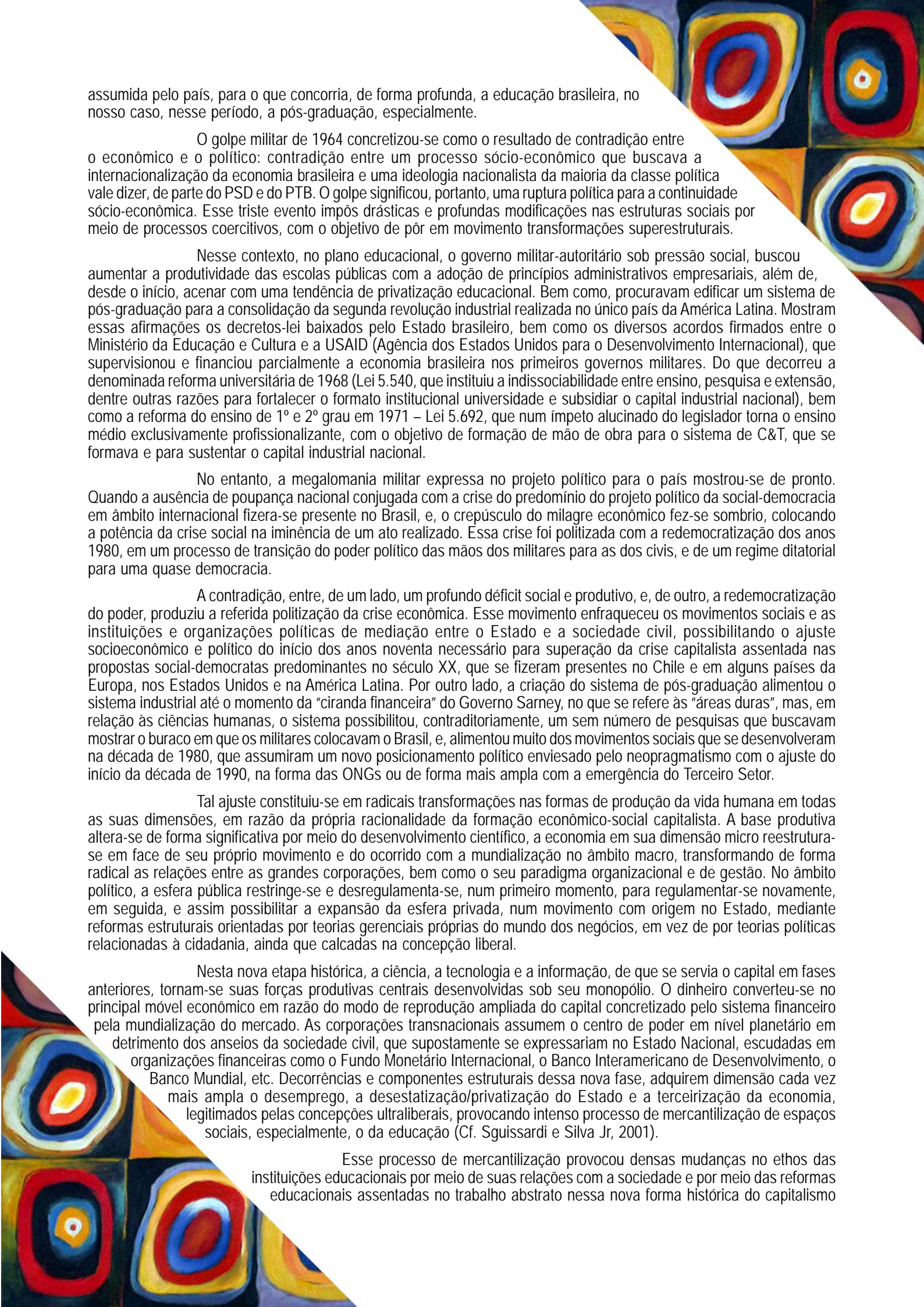
Poderíamos entender tais argumentos apresentados em tal justificativa ao contrário e às avessas, se, eventualmente, a matriz orientadora privilegiasse uma ciência aplicada, mas desamarrada do sistema de C&T e da equação política que parece enunciar-se nesse pouco tempo do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Uma ciência ligada à tecnologia e à inovação tecnológica, que além de alimentar a matriz do Governo Central articulasse-se com as especificidades institucionais e regionais das IES. Por outro lado, que tivesse liberdade no campo teórico-metodológico e temático, diferenciando-se dos centros consolidados do país. No entanto, se uma breve reflexão sobre as relações entre o sistema de C&T e a política de pós-graduação no país nos traz elementos para sua compreensão e de sua concretização nos programas de pós-graduação, uma visada histórica de médio alcance pode nos ajudar um pouco mais, e, a isso nos propomos agora dentro dos limites deste artigo.

#### CONSTRANGIMENTOS PARA AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL DE LULA: UM OLHAR MAIS DISTANTE

A história recente do Brasil é permeada por freqüentes continuidades e rupturas, impondo alterações na estrutura do Estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro. Múltiplas reformas institucionais realizaram-se desde a década de 1950 até estes primeiros anos do século XXI. Tais reformas, em geral com origem no Estado buscavam mudanças nos múltiplos processos de construção da sociabilidade humana, buscando fazê-la adequada à forma histórica







assumida pelo país, para o que concorria, de forma profunda, a educação brasileira, no nosso caso, nesse período, a pós-graduação, especialmente.

O golpe militar de 1964 concretizou-se como o resultado de contradição entre o econômico e o político: contradição entre um processo sócio-econômico que buscava a internacionalização da economia brasileira e uma ideologia nacionalista da maioria da classe política vale dizer, de parte do PSD e do PTB. O golpe significou, portanto, uma ruptura política para a continuidade sócio-econômica. Esse triste evento impôs drásticas e profundas modificações nas estruturas sociais por meio de processos coercitivos, com o objetivo de pôr em movimento transformações superestruturais.

Nesse contexto, no plano educacional, o governo militar-autoritário sob pressão social, buscou aumentar a produtividade das escolas públicas com a adoção de princípios administrativos empresariais, além de, desde o início, acenar com uma tendência de privatização educacional. Bem como, procuravam edificar um sistema de pós-graduação para a consolidação da segunda revolução industrial realizada no único país da América Latina. Mostram essas afirmações os decretos-lei baixados pelo Estado brasileiro, bem como os diversos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que supervisionou e financiou parcialmente a economia brasileira nos primeiros governos militares. Do que decorreu a denominada reforma universitária de 1968 (Lei 5.540, que instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões para fortalecer o formato institucional universidade e subsidiar o capital industrial nacional), bem como a reforma do ensino de 1º e 2º grau em 1971 – Lei 5.692, que num ímpeto alucinado do legislador torna o ensino médio exclusivamente profissionalizante, com o objetivo de formação de mão de obra para o sistema de C&T, que se formava e para sustentar o capital industrial nacional.

No entanto, a megalomania militar expressa no projeto político para o país mostrou-se de pronto. Quando a ausência de poupança nacional conjugada com a crise do predomínio do projeto político da social-democracia em âmbito internacional fizera-se presente no Brasil, e, o crepúsculo do milagre econômico fez-se sombrio, colocando a potência da crise social na iminência de um ato realizado. Essa crise foi politizada com a redemocratização dos anos 1980, em um processo de transição do poder político das mãos dos militares para as dos civis, e de um regime ditatorial para uma quase democracia.

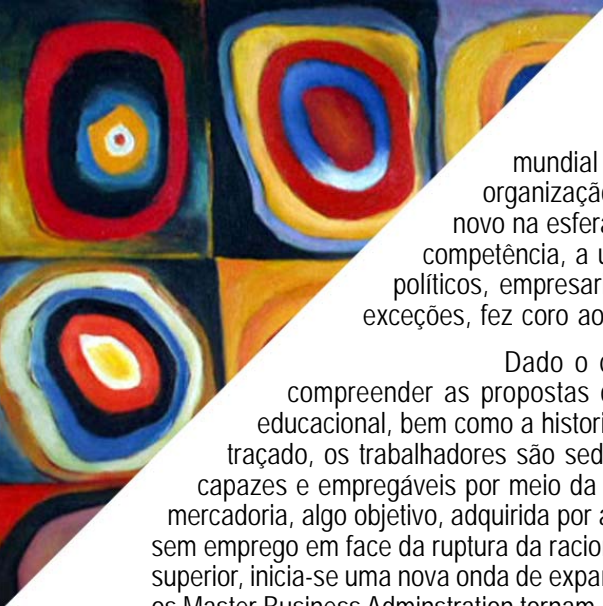
A contradição, entre, de um lado, um profundo déficit social e produtivo, e, de outro, a redemocratização do poder, produziu a referida politização da crise econômica. Esse movimento enfraqueceu os movimentos sociais e as instituições e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, possibilitando o ajuste socioeconômico e político do início dos anos noventa necessário para superação da crise capitalista assentada nas propostas social-democratas predominantes no século XX, que se fizeram presentes no Chile e em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. Por outro lado, a criação do sistema de pós-graduação alimentou o sistema industrial até o momento da “ciranda financeira” do Governo Sarney, no que se refere às “áreas duras”, mas, em relação às ciências humanas, o sistema possibilitou, contraditoriamente, um sem número de pesquisas que buscavam mostrar o buraco em que os militares colocavam o Brasil, e, alimentou muito dos movimentos sociais que se desenvolveram na década de 1980, que assumiram um novo posicionamento político enviesado pelo neopragmatismo com o ajuste do início da década de 1990, na forma das ONGs ou de forma mais ampla com a emergência do Terceiro Setor.

Tal ajuste constituiu-se em radicais transformações nas formas de produção da vida humana em todas as suas dimensões, em razão da própria racionalidade da formação econômico-social capitalista. A base produtiva altera-se de forma significativa por meio do desenvolvimento científico, a economia em sua dimensão micro reestruturase em face de seu próprio movimento e do ocorrido com a mundialização no âmbito macro, transformando de forma radical as relações entre as grandes corporações, bem como o seu paradigma organizacional e de gestão. No âmbito político, a esfera pública restringe-se e desregulamenta-se, num primeiro momento, para regulamentar-se novamente, em seguida, e assim possibilitar a expansão da esfera privada, num movimento com origem no Estado, mediante reformas estruturais orientadas por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, em vez de por teorias políticas relacionadas à cidadania, ainda que calcadas na concepção liberal.

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais desenvolvidas sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pelo sistema financeiro pela mundialização do mercado. As corporações transnacionais assumem o centro de poder em nível planetário em detrimento dos anseios da sociedade civil, que supostamente se expressariam no Estado Nacional, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, etc. Decorrências e componentes estruturais dessa nova fase, adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções ultraliberais, provocando intenso processo de mercantilização de espaços sociais, especialmente, o da educação (Cf. Sguissardi e Silva Jr, 2001).

Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no ethos das instituições educacionais por meio de suas relações com a sociedade e por meio das reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato nessa nova forma histórica do capitalismo





mundial e brasileiro, melhor, tendo-o como seu eixo central de sua estruturação e organização. Nesse momento as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho-educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competência, a um só tempo, a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores, e, a mídia em todas as suas modalidades, com raras exceções, fez coro aos entusiásticos discursos.

Dado o quadro anteriormente delineado no parágrafo anterior é possível melhor compreender as propostas de Roberto Amaral para o sistema de C&T e sua relação com o sistema educacional, bem como a historicidade do momento atual. Tendo como materialidade o quadro anteriormente traçado, os trabalhadores são seduzidos por tal centralidade e assumem uma postura de buscar tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação. Suas qualidades subjetivas parecem-lhes apresentarem-se como mercadoria, algo objetivo, adquirida por algum meio para que ele se torne empregável numa sociedade cada vez mais sem emprego em face da ruptura da racionalidade histórica do momento brasileiro que findava. No âmbito da educação superior, inicia-se uma nova onda de expansão e diversificação a pós-graduação em todos os seus níveis e modalidades os Master Business Administration tornam-se objeto de busca de todo graduado, por isso a graduação em si desvaloriza-se. Isso implica dizer, que surge um novo e promissor mercado na educação superior: a pós-graduação, que traz consequências para as atuais políticas de pós-graduação e sua respectiva avaliação, bem como de sua concretização no âmbito dos programas, e, sobretudo, a nova matriz avaliativa dos programas. Tais políticas contribuem com o perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela sua empregabilidade, em face de sua qualificação propiciada pela educação em geral, mas especialmente pela pós-graduação.


Como se pode observar, a partir da segunda metade da década de 1990, vários traços culturais que fundam as relações sociais brasileiras repõem-se sob nova forma histórica. O viés tecnicista da educação brasileira, complementada por supostos pragmáticos, como meio para consecução do desenvolvimento, repõe-se num pacto social como anunciam Vogt e Amaral no início deste texto; em vez de uma ditadura, para a concretização do crescimento da economia nacional, o que proporcionaria bem estar para os cidadãos, temos uma democracia, cujas instituições do Estado intervêm em favor do capital nacional com o mesmo objetivo de anos que não podemos esquecer.

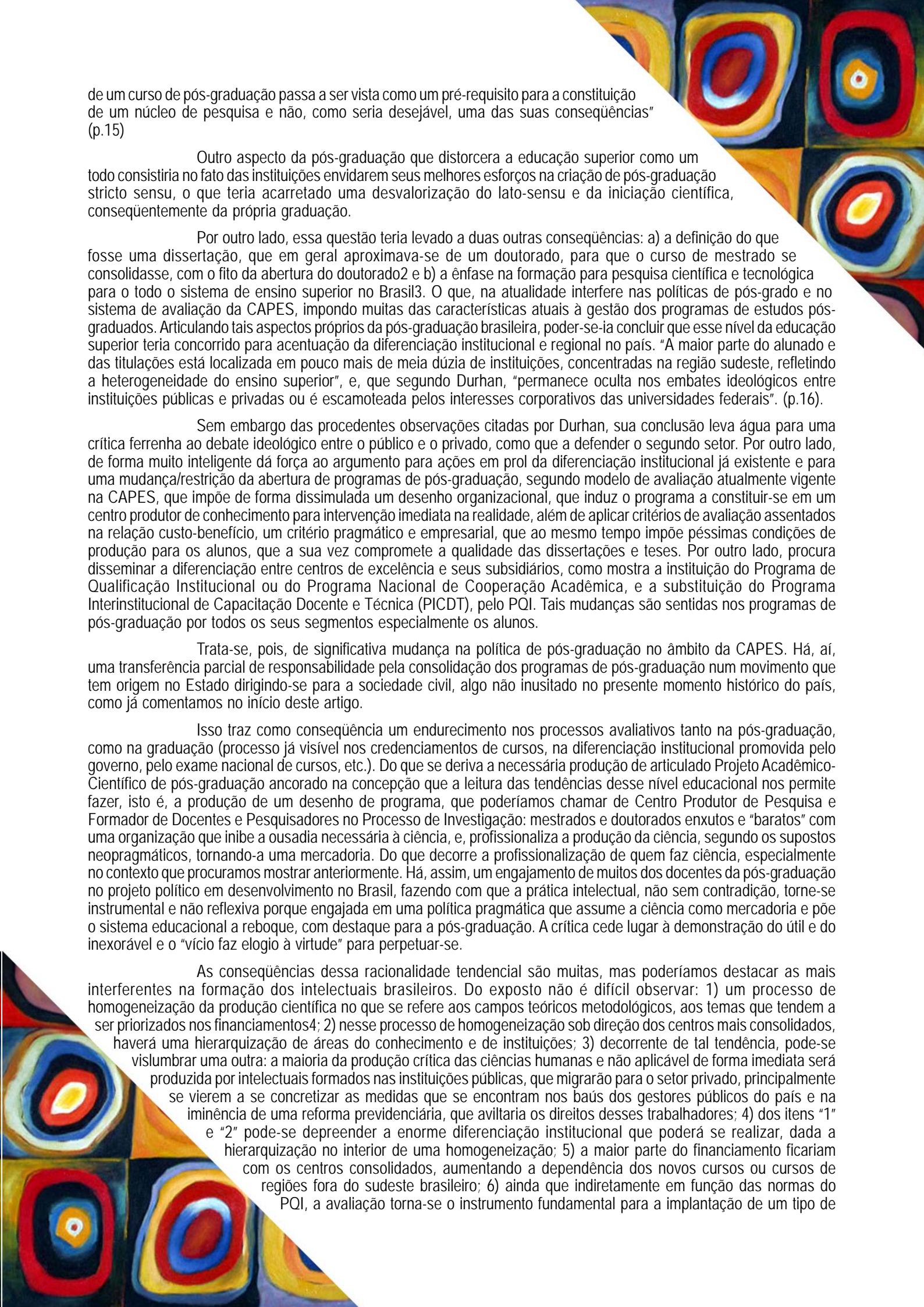
Rupturas também estão apresentadas como se pode ler nessa sintética recuperação das continuidades e descontinuidades em nossa história recente. Ilustra tal evento a descontinuidade dos movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas para o atendimento do déficit social e produtivo da década de 1980, quando hoje, organizações não governamentais reivindicam por meio de projetos verbas públicas ou não, nacionais ou não, para realizarem o que antes era considerado direito social subjetivo do cidadão. A qualificação e a formação profissionais é um exemplo bem acabado dessa ruptura, a Central Única dos Trabalhadores, por exemplo, faz uso de forma intensiva das verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador para esse fim, bem como organizações não governamentais, também o fazem. Trata-se como se pode notar, no momento atual, de uma realidade muito complexa constituída por condensação de múltiplas realidades históricas, portanto de difícil apreensão por meio da pesquisa. No âmbito superestrutural, as políticas públicas para o social com destaque para a pós-graduação, outrora de demanda da sociedade civil, tornaram-se políticas de oferta assentadas num orçamento orientado pelas agências multilaterais e por um Congresso Nacional fisiológico, de um lado, de outro, de demanda do capital nacional, com destaque para o industrial, fato possível dada à reforma do Estado e os fatores anteriormente delineados. Destaque-se, ainda, o Programa de Qualificação Institucional, que substitui o PICDT, que entre outras coisas, põe em movimento a responsabilidade de consolidação da pós-graduação no Brasil do Estado para a sociedade civil, na figura dos programas mais consolidados do país.

A forma histórica atual do capitalismo brasileiro produziu uma regulação social que busca a "nova institucionalidade" assentada na busca do consenso entre antagônicos por meio de política de negociação, submetida à política econômica assumida desde o início da década de 1990, mas que se estrutura institucionalmente com FHC e reivindica realização no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e, que se expressa de nas políticas de pós-graduação, como visto até este momento do texto.

#### A RACIONALIDADE DAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, DO DESENHO ORGANIZACIONAL E DA SUA GESTÃO NO BRASIL

No Documento de Trabalho 8/96 do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo, intitulado A Pós-Graduação no Brasil – Problemas e Perspectivas, de autoria de Eunice Ribeiro Durhan, então na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC e Pesquisadora do NUPES, pode-se observar a condensação de temporalidades históricas acima aludidas, bem como o que seriam as mudanças na atual política de pós-graduação da CAPES e de seu sistema de avaliação. A autora parte do suposto de que o sistema de pós-graduação brasileiro é formulado e posto em prática pelo Estado, "mas que sofre deformações profundas que ora enriquecem, ora empobrecem as determinações dos planejadores [dos governos militares autoritários]". Tais deformações teriam levado a três aspectos marcantes na evolução dos estudos pós-graduados no país. Um primeiro refere-se à estreita relação entre pesquisa e pós-graduação (postura não muito diversa do ex-Ministro Roberto Amaral), o que teria levado, segundo a autora, à inversão do processo de criação dos programas de pós-graduação e vinculado em demasia os dois setores como hoje podemos observar. "Para os docentes, a criação





de um curso de pós-graduação passa a ser vista como um pré-requisito para a constituição de um núcleo de pesquisa e não, como seria desejável, uma das suas conseqüências” (p.15)

Outro aspecto da pós-graduação que distorcera a educação superior como um todo consistiria no fato das instituições envidarem seus melhores esforços na criação de pós-graduação stricto sensu, o que teria acarretado uma desvalorização do lato-sensu e da iniciação científica, conseqüentemente da própria graduação.

Por outro lado, essa questão teria levado a duas outras conseqüências: a) a definição do que fosse uma dissertação, que em geral aproximava-se de um doutorado, para que o curso de mestrado se consolidasse, com o fito da abertura do doutorado<sup>2</sup> e b) a ênfase na formação para pesquisa científica e tecnológica para o todo o sistema de ensino superior no Brasil<sup>3</sup>. O que, na atualidade interfere nas políticas de pós-graduação e no sistema de avaliação da CAPES, impondo muitas das características atuais à gestão dos programas de estudos pós-graduados. Articulando tais aspectos próprios da pós-graduação brasileira, poder-se-ia concluir que esse nível da educação superior teria concorrido para acentuação da diferenciação institucional e regional no país. “A maior parte do alunado e das titulações está localizada em pouco mais de meia dúzia de instituições, concentradas na região sudeste, refletindo a heterogeneidade do ensino superior”, e, que segundo Durhan, “permanece oculta nos embates ideológicos entre instituições públicas e privadas ou é escamoteada pelos interesses corporativos das universidades federais”. (p.16).

Sem embargo das procedentes observações citadas por Durhan, sua conclusão leva água para uma crítica ferrenha ao debate ideológico entre o público e o privado, como que a defender o segundo setor. Por outro lado, de forma muito inteligente dá força ao argumento para ações em prol da diferenciação institucional já existente e para uma mudança/restricção da abertura de programas de pós-graduação, segundo modelo de avaliação atualmente vigente na CAPES, que impõe de forma dissimulada um desenho organizacional, que induz o programa a constituir-se em um centro produtor de conhecimento para intervenção imediata na realidade, além de aplicar critérios de avaliação assentados na relação custo-benefício, um critério pragmático e empresarial, que ao mesmo tempo impõe péssimas condições de produção para os alunos, que a sua vez compromete a qualidade das dissertações e teses. Por outro lado, procura disseminar a diferenciação entre centros de excelência e seus subsidiários, como mostra a instituição do Programa de Qualificação Institucional ou do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, e a substituição do Programa Interinstitucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), pelo PQI. Tais mudanças são sentidas nos programas de pós-graduação por todos os seus segmentos especialmente os alunos.

Trata-se, pois, de significativa mudança na política de pós-graduação no âmbito da CAPES. Há, aí, uma transferência parcial de responsabilidade pela consolidação dos programas de pós-graduação num movimento que tem origem no Estado dirigindo-se para a sociedade civil, algo não inusitado no presente momento histórico do país, como já comentamos no início deste artigo.

Isso traz como conseqüência um endurecimento nos processos avaliativos tanto na pós-graduação, como na graduação (processo já visível nos credenciamentos de cursos, na diferenciação institucional promovida pelo governo, pelo exame nacional de cursos, etc.). Do que se deriva a necessária produção de articulado Projeto Acadêmico-Científico de pós-graduação ancorado na concepção que a leitura das tendências desse nível educacional nos permite fazer, isto é, a produção de um desenho de programa, que poderíamos chamar de Centro Produtor de Pesquisa e Formador de Docentes e Pesquisadores no Processo de Investigação: mestrados e doutorados enxutos e “baratos” com uma organização que inibe a ousadia necessária à ciência, e, profissionaliza a produção da ciência, segundo os supostos neopragmáticos, tornando-a uma mercadoria. Do que decorre a profissionalização de quem faz ciência, especialmente no contexto que procuramos mostrar anteriormente. Há, assim, um engajamento de muitos dos docentes da pós-graduação no projeto político em desenvolvimento no Brasil, fazendo com que a prática intelectual, não sem contradição, torne-se instrumental e não reflexiva porque engajada em uma política pragmática que assume a ciência como mercadoria e põe o sistema educacional a reboque, com destaque para a pós-graduação. A crítica cede lugar à demonstração do útil e do inexorável e o “vício faz elogio à virtude” para perpetuar-se.

As conseqüências dessa racionalidade tendencial são muitas, mas poderíamos destacar as mais interferentes na formação dos intelectuais brasileiros. Do exposto não é difícil observar: 1) um processo de homogeneização da produção científica no que se refere aos campos teóricos metodológicos, aos temas que tendem a ser priorizados nos financiamentos<sup>4</sup>; 2) nesse processo de homogeneização sob direção dos centros mais consolidados, haverá uma hierarquização de áreas do conhecimento e de instituições; 3) decorrente de tal tendência, pode-se vislumbrar uma outra: a maioria da produção crítica das ciências humanas e não aplicável de forma imediata será produzida por intelectuais formados nas instituições públicas, que migrarão para o setor privado, principalmente se vierem a se concretizar as medidas que se encontram nos baús dos gestores públicos do país e na iminência de uma reforma previdenciária, que aviltaria os direitos desses trabalhadores; 4) dos itens “1” e “2” pode-se depreender a enorme diferenciação institucional que poderá se realizar, dada a hierarquização no interior de uma homogeneização; 5) a maior parte do financiamento ficariam com os centros consolidados, aumentando a dependência dos novos cursos ou cursos de regiões fora do sudeste brasileiro; 6) ainda que indiretamente em função das normas do PQI, a avaliação torna-se o instrumento fundamental para a implantação de um tipo de





capacitação orientada pelos velhos catedráticos e 7) a prestação de serviços ganhará um grande estímulo com os mestrados profissionalizantes.

Diante de tais características, que se apresentam como tendências da pós-graduação, os programas movimentar-se-ão no sentido de organizarem-se nesses centros, seguindo o figurino dos consolidados, por outro lado, a cobrança da avaliação direcionada, como vimos, obrigará os alunos e docentes a serem produtivos e rápidos, impedindo-lhes desfrutar da cultura político-institucional do momento de sua titulação em nível de pós-graduação. Eventualmente, por isso, não temos visto o mesmo grau de organização das associações de alunos de pós-graduação como na década de 1980 ou mesmo no início da de 1990. Do ponto de vista docente, muda pouco posto que na avaliação do programa, ele deverá estar desenvolvendo pesquisa e publicando em periódicos determinados para que seu programa seja bem avaliado, impedindo, muitas vezes, que o pesquisador possa dedicar-se a um estudo de longa duração sem os produtos parciais requeridos pelo modelo de avaliação. Isso traz para os programas em geral um paradigma de gestão pragmático assim como a ciência produzida pelos docentes e discentes também poderá orientar-se pelo mesmo paradigma (Cf. Silva Jr, 2003). Há a necessidade de cortes e recortes nos objetos de estudos e o estreitamento da reflexão que orientará suas análises, para viabilizar a pesquisa no tempo cronológico determinado para uma boa avaliação, ou, deveria dizer uma boa nota. Essa é a situação da pós-graduação brasileira em potência e em ato realizado. A pós-graduação tornou-se o lócus privilegiado da produção da inovação tecnológica, das incubadoras de empresas, do desenvolvimento de parques de alta tecnologia, da produção de estratégias de inclusão social, da produção de pedagogias adaptativas e instrumentais, e, da formação de intelectuais que configuram e reconfiguram os espaços público e privado com o objetivo da consolidar a nova forma de regulação social.

## EIXOS PARA DICUSSÃO DO GRUPO DE TRABALHO

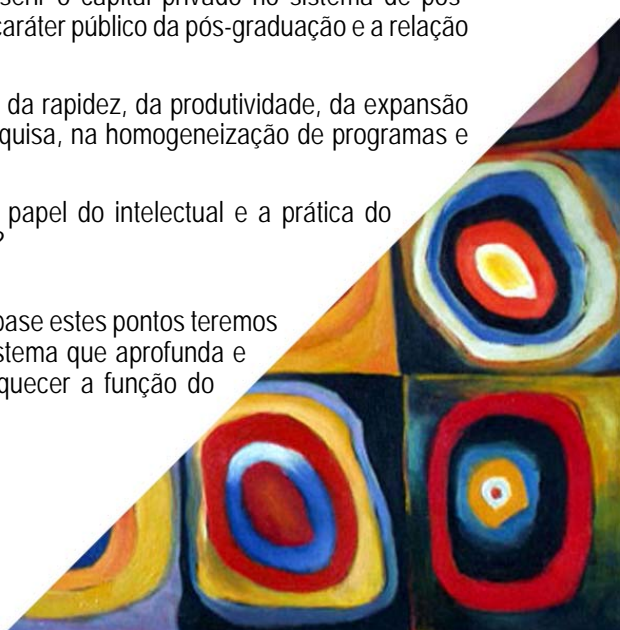
É possível extrair das reflexões produzidas até este ponto do texto alguns dos principais temas colocados na atualidade sobre a pós-graduação, em geral, e especificamente na pós-graduação em educação.

A partir das temáticas discutidas é possível elencar uma pauta de discussão para o fórum de coordenadores que exige um esforço teórico no sentido de compreender a complexidade das questões postas para a pós-graduação, bem como, formular alternativas acadêmicas-políticas para a agenda nacional de pós-graduação.

O atual modelo formulado e executado pela CAPES constrói e instaura um sistema que avalia e produz programas de pós-graduação e tem se configurado a partir de alguns eixos centrais que exigem uma discussão aprofundada:

- O sistema atual financia os programas consagrados com notas 6 e 7. O restante fica com precárias condições financeiras e com dificuldades de melhorar. Financia os consolidados, acentua a diversidade regional, hierarquiza programas, e abre espaço para programas com características de prestação de serviços. É necessário, portanto, discutir que sistema este modelo instaura.
- A prioridade das pesquisas tem sido formulada pelas agências de fomento que hierarquizam o conhecimento dando ênfase ao conhecimento tecnológico e científico e subalternizam os conhecimentos das ciências humanas, especialmente da educação. Este fato pode ser verificado pela mais recente publicação da FAPESP sobre os indicadores de produção, onde a produção das ciências humanas é verificada na categoria geral, outros. Portanto, a discussão que está colocada é: o que é a pesquisa em educação (uma dissertação e tese nesta área), e quais são suas prioridades e especificidades em relação às ciências humanas?
- Outro ponto a ser discutido pelo fórum refere-se à "fuga" dos quadros de pesquisadores das universidades públicas para as privadas que buscam inserir o capital privado no sistema de pós-graduação. Ao lado deste ponto cabe a discussão sobre o caráter público da pós-graduação e a relação com os sistemas privados de ensino.
- O sistema produzido pela CAPES está baseado na lógica da rapidez, da produtividade, da expansão e titulação de doutores para a docência e não para a pesquisa, na homogeneização de programas e numa forma "enxuta e mínima" de funcionamento.
- A partir destes pontos resta nos perguntarmos qual é o papel do intelectual e a prática do intelectual em educação que está posto e que se propõe?

Acreditamos que se o fórum dos coordenadores tomar por base estes pontos teremos uma possibilidade fecunda de discussão e busca de alternativas a esse sistema que aprofunda e distancia os programas de pós-graduação, além de subalternizar e enfraquecer a função do intelectual da educação e suas pesquisas.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- AMARAL, Roberto. A revolução possível – construir o conhecimento é prioridade. Revista Pesquisa. São Paulo, FAPESP, n.85, mar./2003, p.60-61
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP e Ação educativa, 1996.
- DURHAN, Eunice Ribeiro. As políticas recentes para o ensino superior na América Latina. Universidade de São Paulo. NUPES. Documento de Trabalho 07/97, 1997, 17p..
- DURHAN, Eunice Ribeiro. Universidade de São Paulo. NUPES. A Pós-Graduação no Brasil – Problemas e Perspectivas. Documento de Trabalho 08/96, 1996, 21p..
- DURHAN, Eunice Ribeiro. Universidade de São Paulo. NUPES. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. Documento de Trabalho 09/98, 1998, 36p..
- PALHARINI, Francisco de Assis. Caderno NUPES: o novo protagonista na formulação teórica da política para o ensino superior. In: MOROSINI, Marília e SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior em periódicos nacionais. Espírito Santo : FCAA/CNPq, 1998.
- SAMPAIO, Helena. Universidade de São Paulo. NUPES. Universidades privadas: características institucionais e acadêmicas. Documento de Trabalho 12/98, 1998, 53p..
- SAMPAIO, Helena. Universidade de São Paulo. NUPES. Setor Privado de Ensino Superior no Brasil: Atores e Políticas. Documento de Trabalho 7/98, 1998, 61p..
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção. São Paulo: EDUSF e Cortez Editora, 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. Construindo fontes de dados e uma agenda de pesquisa: O Banco de Dados Universitatis/Br. Comunicações – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba. Ano 9, jun./2002, p.21-43.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. Educação superior – análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Editora Xamã, 2001.
- SILVA JR, João dos Reis. A Formação da Universidade Metodista de Piracicaba – um estudo histórico sobre administração universitária. São Paulo: PUC-SP, Tese de Doutorado, 1992.
- SILVA JR, João dos Reis. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo : Editora Xamã, 2003.
- VOGT, Carlos. Indagações por um novo humanismo – o imperativo da ética num mundo pragmático. Revista Pesquisa. São Paulo, FAPESP, n.85, mar./2003, p.58-59.

## NOTA

### 1 UM PACTO PELA CIDADANIA

Oded Grajew


No momento em que o pacto social volta à agenda do país, recordo-me da viagem que organizei para Israel, em 1997, pelo PNBE, Pensamento das Bases Empresariais. Reunimos, de forma absolutamente inimaginável para a época, dez empresários, o presidente e o secretário-geral da CUT, Jair Meneguelli e Gilmar Carneiro, e Luiz Antonio de Medeiros, presidente de uma central sindical rival. Fomos para conhecer o pacto social israelense que acabou com a inflação de 30% ao mês. Lembro-me do papel fundamental de Lula, que, apostando desde aquela época na construção de um pacto social, empenhou-se comigo para quebrar resistências e preconceitos. Se olharmos a relação dos países com os melhores indicadores sociais, econômicos e de desenvolvimento humano, percebemos que todos têm em comum uma longa tradição democrática. A democracia desses países mais desenvolvidos passou do estágio de representativa, em que os cidadãos apenas votam e transferem aos eleitos a total responsabilidade pelos destinos da comunidade, para uma democracia participativa, na qual os eleitos e os cidadãos compartilham dessa responsabilidade. Portanto, quando falamos de um processo permanente que envolve toda a sociedade numa série de negociações e acordos sobre assuntos que interessam à comunidade. É uma cultura política que acredita na participação da sociedade e na negociação como formas de lidar com os conflitos, construir a paz social, consolidar a democracia e produzir melhores resultados a curto e longo prazos. (...) (Folha de São Paulo, nov., 2002, p.A3)



2 Até hoje, tal característica cultural põe-se para a pós-graduação e tem atormentado alunos e orientadores de mestrado, afinal, poucos professores, hoje, saberiam responder a pergunta: o que é uma dissertação de mestrado?

3 O que se põe como força histórica na direção de fortalecer o sistema de ciência, tecnologia e inovação tecnológica exclusivamente por meio dos programas de pós-graduação, trazendo a estes, muitas vezes elementos estranhos a eles, outras vezes não.

4 A homogeneização das investigações nas condições históricas atualmente vigentes fere a justiça das relações entre liberdade e igualdade – valores tão caros à Ideologia Liberal, mais ainda à social-democracia e ao socialismo – posto que se não é considerada a alteridade nestas relações, isto é, a condição de desvantagem do outro, no caso das políticas de pós-graduação, tais relações são de autoritarismo homogeneizador baseado na legitimidade da ciência e não da ética, menos ainda da moral.





## GRUPOS DE TRABALHO

GT - 1  
EDUCAÇÃO INFANTIL

GT - 2  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

GT - 3  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

GT - 4  
LICENCIATURAS

GT - 5  
PEDAGOGIA

GT - 6  
PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA


GT - 7  
GRUPOS DE ESTUDOS  
DE DOCÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR



## GT 7 - GRUPOS DE ESTUDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

**Coordenadora** – Márcia Reami Pechula – IB/UNESP/Rio Claro  
Alonso Bezerra de Carvalho – FCL/UNESP/Assis  
Carlos Fonseca Brandão – FCL/UNESP/Assis  
Edislane Barreiros de Souza – FCL/UNESP/Assis  
Hélia Sonia Raphael – FFC/UNESP/Marília  
Marilda da Silva – FCL/UNESP/Araraquara  
Mirian F. Foresti – IB/UNESP/Botucatu  
Pedro de Oliveira Neto – FCL/UNESP/Assis  
Raquel Volpato Serbino – IB/UNESP/Botucatu  
Suzinei Ap. Siqueira Marconato – IGCE/UNESP/Rio Claro  
Ana Maria Lombardi Daibem – Secretaria Municipal de Educação de Bauru  
Eliane Giachetto Saravalli – UNITRI – Uberlândia  
Elisabete M. Aguiar Pereira – FE/UNICAMP  
Graziela Giusti Pachane – UNITRI – Uberlândia  
Helena Coharik Chamlian – FE/USP  
José Carlos Rothen – UNITRI – Uberlândia  
Marcos C. Sousa – PUC/CAMPINAS  
Pedro Wagner Gonçalves – IGE/UNICAMP  
Selma Garrido Pimenta – FE/USP  
Sueli Mazzilli – UNIMEP  
Teresinha Rios – PUC/SP





# A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

## apontamentos para debate e reflexão acerca da atividade docente no ensino superior

José Carlos Rothen<sup>1</sup>  
Joyce Mary A. Paula e Silva<sup>2</sup>  
Marcia Reami Pechula<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

A proposta de dar início a um GT (grupo de trabalho) sobre a docência no ensino superior, no VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores tem um significado muito especial: convidar a comunidade docente para o aprofundamento das reflexões acerca do contexto que envolve a prática docente na universidade em meio às transformações que afetam conceitos, valores e atitudes que não são restritos a atividade docente em sala de aula, mas que a colocam em questão frente à reforma universitária, à formação acadêmica (mercado de trabalho?), ao desenvolvimento da pesquisa, à formação continuada, entre outras.

A proposta conduziu à formação de um grupo inicial que foi organizado de acordo com afinidades oriundas da prática docente, da pesquisa e da atividade política que envolve a causa. Assim, ao iniciar as atividades do GT "A Docência no Ensino Superior" é necessário estabelecer uma agenda de discussões que, a médio prazo, poderá levar a elaboração de projetos de pesquisa em conjunto. A intenção desse texto é dar apenas o passo inicial na elaboração dessa agenda. Aqui faremos apenas apontamentos que consideramos importantes para o debate, sem a pretensão de apresentar uma lista completa ou de apontar a direção e o sentido definitivo das discussões. É apenas o início de uma conversa, pois a efetiva organização do GT se fará no acontecer dos encontros que o grupo realizará no interior do Congresso. Dessa forma, o texto que ora apresentamos possui uma finalidade humilde: suscitar o grupo para o debate, a reflexão e a troca de experiências. Por isso trazemos basicamente perguntas e propostas para as reflexões.

### A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA

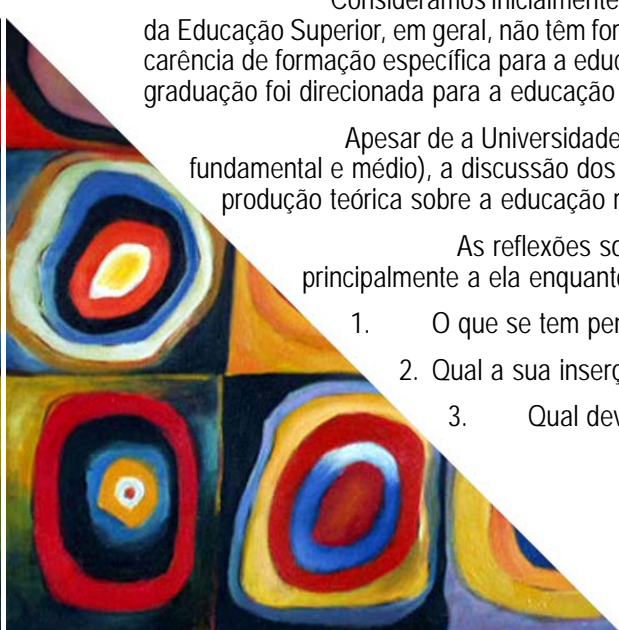
Luiz Antonio Cunha em artigo na revista Educação e Sociedade aponta para o grande crescimento do ensino superior no Brasil, sem o devido acompanhamento de uma regulamentação da preparação da docência para este nível de ensino. Comenta que para as quatro primeiras séries do ensino fundamental há o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade. Alerta ainda que se pensarmos na complexidade que os cursos superiores enfrentaram nas últimas décadas, com a diferenciação dos cursos de graduação, a questão fica mais grave.

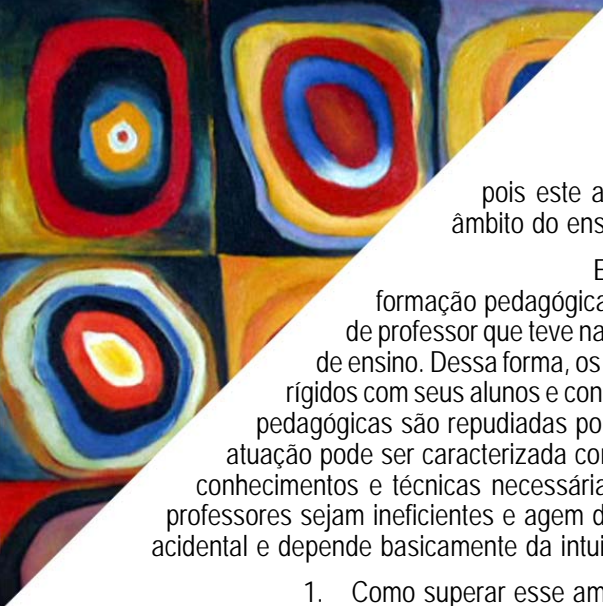
Como este mesmo autor afirma, há portanto um amadorismo na docência do ensino superior, que na verdade se traduz na crença de que quem detém o conhecimento já está automaticamente preparado para ministrar esse conhecimento. A realidade, no entanto, não tem confirmado tal assertiva, sendo necessária uma discussão mais aprofundada sobre essa temática.

Consideramos inicialmente que há um discurso, generalizado pelo senso comum, de que os professores da Educação Superior, em geral, não têm formação pedagógica. Mesmo os professores dos cursos de licenciatura teriam carência de formação específica para a educação superior, pois a formação pedagógica que tiveram nos seus cursos de graduação foi direcionada para a educação básica.

Apesar de a Universidade se constituir historicamente como instituição antes da escola básica (ensino fundamental e médio), a discussão dos métodos pedagógicos ainda não se constituiu como uma ciência própria. A produção teórica sobre a educação refere-se basicamente aos níveis anteriores à Universidade.

As reflexões sobre a Educação Superior, ou melhor, sobre a Universidade têm se referido principalmente a ela enquanto instituição nos remetendo a algumas questões tais como:

1. O que se tem pensado acerca do papel da universidade?
  2. Qual a sua inserção na sociedade?
  3. Qual deve ser a sua autonomia?
- 



As questões pedagógicas não podem estar desligadas desse debate, pois este ao percorrer a produção teórica da educação dos níveis anteriores o faz no âmbito do ensino superior.

Excluindo-se a formação em licenciatura os professores em geral não têm formação pedagógica. Os professores das áreas técnicas têm em geral como formação o modelo de professor que teve na graduação. Esse tipo de formação tende a reproduzir "a-criticamente" modelos de ensino. Dessa forma, os professores de áreas predominantemente técnicas tendem a ser extremamente rígidos com seus alunos e consideram que o "bom professor" é aquele que ensina coisas difíceis. As questões pedagógicas são repudiadas por fazerem parte de uma tendência de diminuição da qualidade do ensino. Tal atuação pode ser caracterizada como uma prática de amadores, que desenvolvem uma atividade sem terem os conhecimentos e técnicas necessárias para tanto. Esse amadorismo não significa, necessariamente, que esses professores sejam ineficientes e agem de maneira equivocada, mas sim que o sucesso e/ou fracasso na docência é acidental e depende basicamente da intuição individual. Pensando essa prática faz-se necessário refletir:

1. Como superar esse amadorismo?
2. Em que local e quando deve ocorrer a formação pedagógica?
3. Ela deveria ser condição necessária para o exercício do magistério? As respostas a essas questões devem ser elaboradas dentro da especificidade da Universidade.

#### O DOCENTE A E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para dar início a esse debate apontamos alguns aspectos que poderiam nortear uma reflexão sobre a docência no ensino superior que seriam:

1. A consideração de um ensino que incorpore a realidade social econômica e política do país sem, no entanto, perder de vista o saber historicamente sistematizado em cada área do conhecimento. Na acepção de Berger e Luckmann (1985), os conteúdos disponibilizados pela ciência são produzidos historicamente na relação dos homens com o trabalho e, assim, as expectativas que se têm a respeito do ensino são forjadas no embate cotidiano dos profissionais frente às demandas da sociedade impostas tanto pelos problemas concretos do dia-a-dia como pelos valores que regem as instituições, não havendo pois como separar o conteúdo técnico da realidade de aplicação do mesmo.
2. A consideração da interdisciplinariedade e da multidisciplinariedade, como uma forma de abordar o conhecimento.
3. A importância da consideração da formação pedagógica para os docentes do Ensino Superior.
4. A busca de alternativas metodológicas para a docência do ensino superior, como ensino por módulos, por projetos etc.

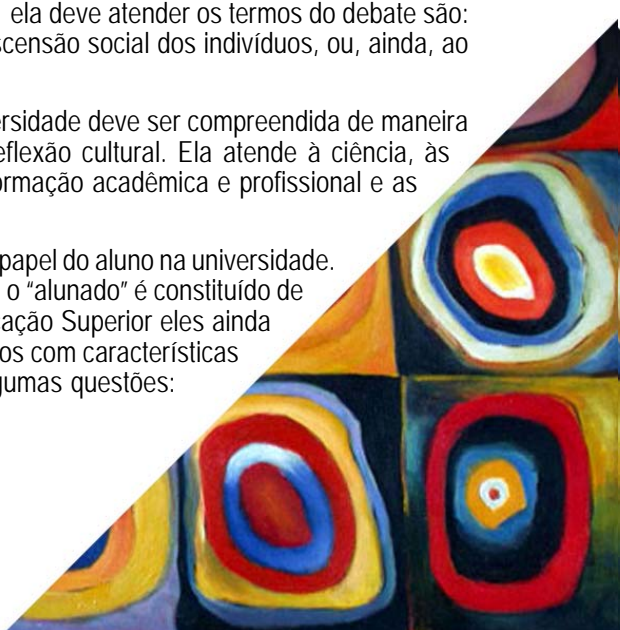
#### O DOCENTE E O DISCENTE

Outra questão importante a ser retomada é quanto a especificidade desse nível. Especificidade que é marcada tanto pelas suas características institucionais, quanto pelo tipo de "alunado" que ingressa na universidade. Assim, pensar a Especificidade da Educação Superior significa pensar ao mesmo tempo os aspectos institucionais da universidade, principalmente a sua função e as características próprias do seu "alunado".

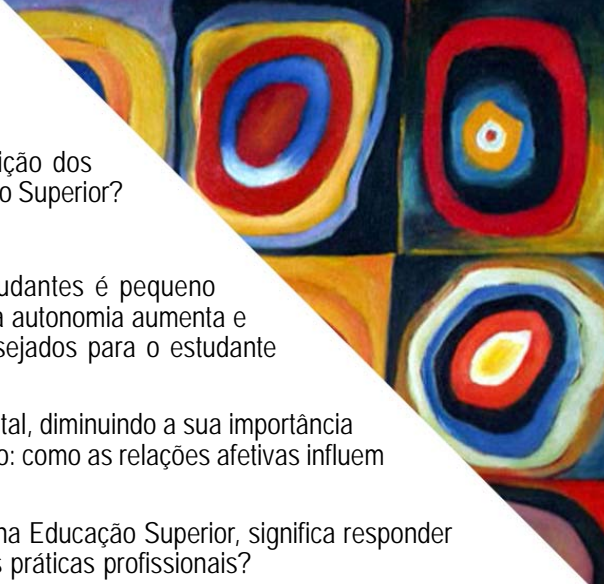
É muito presente a leitura de que a função da universidade é definida de maneira excludente. Quando se discute a atividade acadêmica, geralmente a universidade é compreendida como o local da pesquisa (modelo da Universidade de Humboldt na Alemanha), ou o local de formação profissional (modelo napoleônico), ou o local da reflexão cultural, como sugere Ortega y Gasset. Quando é discutido a quem ela deve atender os termos do debate são: ou as necessidades de ciência e tecnologia do país, ou os interesses de ascensão social dos indivíduos, ou, ainda, ao mercado consumidor.

Buscando evitar posturas maniqueístas, a função da Universidade deve ser compreendida de maneira plural, isto é, ela é o local da pesquisa, da formação profissional e da reflexão cultural. Ela atende à ciência, às necessidades de desenvolvimento do país, aos interesses individuais de formação acadêmica e profissional e as demandas sociais.

Outra questão a ser retomada é decorrente do espaço e do papel do aluno na universidade. O primeiro aspecto a ser considerado é que no fluxo normal da escolaridade o "alunado" é constituído de jovens, tendo entre 17 e 24 anos. O segundo, que ao ingressarem na Educação Superior eles ainda não tem o "espírito universitário", apesar de o aspirarem eles ainda são alunos com características da educação do ensino médio. Essas duas características implicam em algumas questões:





- 
1. Como evitar a infantilização dos alunos com a transposição dos métodos pedagógicos da Educação básica para a Educação Superior?
  2. Como inserir o estudante na vida universitária?
  3. No início da vida escolar o grau de autonomia dos estudantes é pequeno predominando a heteronímia. Ao avançar na vida escolar a autonomia aumenta e a heteronímia diminui. Quais os níveis de autonomia desejados para o estudante universitário? Qual o grau de heteronímia aceitável?
  4. A relação afetiva nos primeiros anos de escola é fundamental, diminuindo a sua importância com o avanço da escolaridade, mas ainda tem-se a questão: como as relações afetivas influem na aprendizagem na Educação Superior?
  5. A oposição entre transmissão e criação do conhecimento na Educação Superior, significa responder como inserir o estudante nos métodos científicos e/ou nas práticas profissionais?

#### A RELAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO E A DOCÊNCIA

As práticas de auto-avaliação institucional, iniciadas na década de 1980 no Brasil, e da avaliação Estatal das Instituições, na década de 1990, têm como um dos seus méritos por em discussão qual seria o perfil de um bom professor; seria aquele que tem titulação na área de atuação? Ou aquele que tem experiência profissional?

A convivência com a avaliação institucional surge como um instrumento para que as IES e os docentes reflitam sobre a sua prática educacional. Mas essa prática tem gerado forte debate no meio acadêmico, pois há vários aspectos a serem considerados, tais como:

Estas avaliações não poderiam conduzir a posturas alienadas nas quais as atividades docentes estariam voltadas somente para o atendimento positivo da avaliação?

Uma prática docente voltada para os resultados da avaliação não correria o risco de incentivar professores "populistas" que procuram agradar aos alunos somente para obterem uma boa avaliação?

A avaliações não poderiam resultar num instrumento de controle da prática docente?

#### A DOCÊNCIA E A PESQUISA

Da mesma maneira que a educação básica tem como um dos objetivos inserir o estudante na sociedade, a Educação Superior tem como um dos objetivos inserir o aluno em um ramo da ciência e/ou em uma atividade profissional. Dando ênfase no debate acerca da formação acadêmica destacamos a relação entre pesquisa e docência e pesquisa e trabalho. Tais questões geralmente têm sido tratadas de formas estanques, ou a universidade forma para a pesquisa, ou para o mercado (trabalho). Isso provoca uma dicotomia também na prática docente, ou o professor é um pesquisador, ou ele é um técnico (geralmente bem sucedido no mercado de trabalho e/ou instituições públicas). Esta dicotomia carece de revisão e crítica, pois, sobretudo nos contextos da reforma universitária (Brasil) e na emergência de uma universidade para o século XXI (Sousa Santos, 2004), urge se questionar sobre o papel da docência na formação do aluno e sua influência na formação e concepção acerca da relação trabalho e pesquisa. Assim, questionamos:

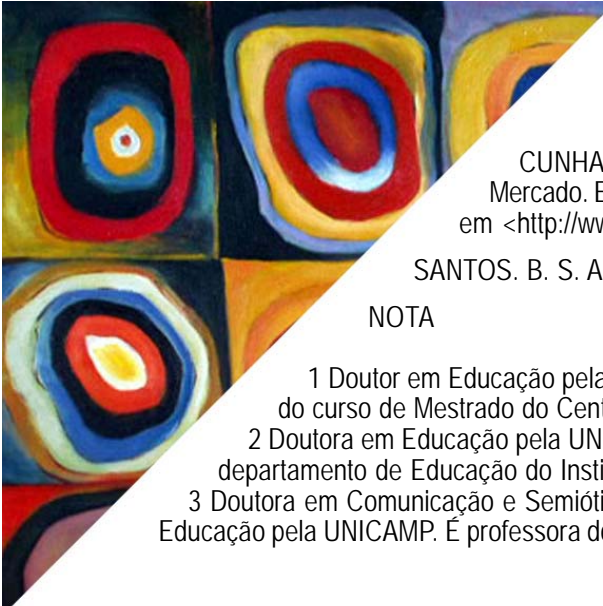
1. Os docentes estão preparados para o ensino que abrace as duas atividades (a pesquisa e o mercado)?
2. A pesquisa do docente deve estar afinada com a docência?
3. Como pensar a relação entre docência, pesquisa e mercado?
4. Como ficam as relações entre as universidades públicas e particulares nesse sentido?

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do texto gerador para o GT que é o de suscitar o grupo para o debate e a reflexão acreditamos que o número de questionamentos postos já é suficiente para dar início a uma boa conversa e cuja formação que um grupo forte e encorajado para aprofundar a temática que, esperamos, envolva a categoria docente em um debate que una as três dimensões básicas da atividade docente no ensino superior: a experiência prática, a pesquisa e a atividade política.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 8. ed. Petrópolis : Vozes, 1985



CUNHA, L. A. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior-Estado e Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS. B. S. A Universidade no Século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

NOTA

1 Doutor em Educação pela UNIMEP. Licenciado e mestre em Filosofia pela PUC-Campinas. É professor do curso de Mestrado do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) – Uberlândia.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Licenciada em Química e Pedagogia pela UNICAMP. É professora do departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro.

3 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Licenciada em Filosofia pela PUC-Campinas; e mestre em Educação pela UNICAMP. É professora do departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro.

