

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



FORMAÇÃO CONTÍNUA: A VOZ DOS PROFESSORES INDICANDO CAMINHOS

NOGUEIRA, Beatriz Soares; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini (FCT/UNESP)

Considerando o silêncio quase total em relação à pesquisa da visão dos próprios professores acerca do caminho a ser percorrido para que seja efetivada a mudança de paradigma de formação de professores no Brasil – segundo Marli André (2002)¹ “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ, 2002, p. 13) – há muito a ser feito se o que se pretende é dar voz aos docentes para falar de suas dúvidas e certezas acerca de seu processo de formação em serviço.

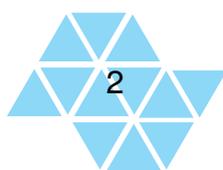
Com este intuito surgiu esta pesquisa: um espaço para a voz dos professores na busca de entender como vislumbram e compreendem a mudança de paradigma acerca de sua formação contínua, hoje focada no ambiente externo à escola para uma formação em serviço dentro da unidade escolar.

Atualmente, tanto nas universidades, quanto na escola e no Sistema Educativo, há dois paradigmas de formação contínua.

Um, hegemônico, tradicional² (o qual, de forma alguma classifico como inadequado ou impróprio, uma vez que também tem sua contribuição para a formação pessoal e profissional do docente) a partir do qual o professor deixa a escola, participa do “curso” e volta para a sala de aula onde deve aplicar o conhecimento recebido sem o devido acompanhamento e apoio. Paradigma, este, entretanto, que incentivou e possibilitou a estruturação de um sistema de “cursismo”, de um mercado de cursos.

Outro, ainda não existente trivialmente no cotidiano escolar brasileiro, visto por muitos como “utopia”: o processo de formação contínua na escola, processo este facilitador da construção de um Projeto Político Pedagógico operacionalizador do desenvolvimento coerente da comunidade escolar, em que o discurso realmente transforme a realidade da escola, através de um projeto real, conforme valores discutidos, definidos e defendidos em grupo, em que haja uma divisão do poder na medida em que a equipe, em seu processo de formação, adquira confiança e aceite dividir e assumir responsabilidades (ZABALZA, 2003).

Este trabalho, portanto, partiu da análise questionadora do mercado de “cursismos” que se criou a partir do primeiro paradigma exposto – contra-exemplo do segundo paradigma - e pretendeu entender melhor, na perspectiva dos próprios professores, a transição desta hegemonia para a utopia - como será o processo de assunção da própria formação (num modelo de formação contínua do tipo construtivo-colaborativo³), principalmente nos locais onde não há possibilidade (ou facilidade) de parceria com as Universidades (situação da escola aqui apresentada) a fim de



dar sua contribuição à rede de pessoas e instituições que acredita no papel fundamental do professor na educação contemporânea.

Consideramos importante, inicialmente, explicitar nossa consonância com Miguel Zabalza (1990a. apud GARCÍA, 1999) que salienta estar, o processo de formação docente, profundamente ligado a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e que mantém, segundo González Soto (1989, p. 83 apud GARCÍA, 1999, p. 19) uma estreita relação “com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo”. Dessa forma, julgamos imprescindível iniciar nossas reflexões trazendo a concepção de formação de Debesse (1982, p. 29-30 apud GARCÍA, 1999, p. 19-20), para quem tal processo pode ocorrer de várias formas: a partir das necessidades individuais docentes – autoformação (“o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”); a partir de necessidades determinadas por outros - heteroformação (“formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa”) e a partir das necessidades de uma equipe - interformação (“a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimento (...) e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã”).

É importante observar, nesta distinção, que apesar da essencialidade da autonomia na formação (o professor ter consciência de ser o responsável último por seu processo de formação), esta não se realiza unicamente de forma autônoma, é imprescindível o envolvimento responsável da unidade e do sistema escolar – a mediação da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola é a mola propulsora da construção do coletivo dos educadores, um coletivo que, ao mesmo tempo em que respeita o individual, vai mais além -, uma vez que consideramos

[...]a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (MEDINA E DOMINGUES, 1989 apud GARCÍA, 1999, p. 23)

Nesta perspectiva, considerando que os três caminhos do processo formativo não se excluem (se completam), não há como não salientar seu caráter de evolução – num processo sistemático, organizado e contínuo, que se refere tanto aos indivíduos em sua formação inicial quanto àqueles que já se encontram em atividade, – e de extrapolação – não acaba nos professores: “Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último - freqüentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram”. (JOYCE E SHOWERS, 1988 apud GARCÍA, 1999, p. 27)

Pimenta (2002, p. 31) vai além da reflexividade crítica salientada por Zeichner (1993) quando apresenta a questão de formação de professores reflexivos como “um projeto humano emancipatório”.

É este projeto, esta mudança social e institucional proposta, que Ghedin (2002) também apresenta – e aprofunda - quando expõe suas considerações acerca da reflexão que, para além do aperfeiçoamento profissional, deve ser vista como resgate do ser, como “instauradora do sujeito que pensa”.

De acordo com o autor, proporcionar ao professor e a toda a educação “um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos” é a principal tarefa de um processo que, para além de reflexivo, é crítico.

No contexto da globalização, a reflexão sistemática sobre o fazer educativo (“de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos”) é a grande alternativa da Educação, segundo Ghedin (2002, p. 148), para o rompimento dos limites, para a abertura de espaços de reflexão crítica e criativa que permitam a edificação de sujeitos produtores “de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente” - e não só consumidores e/ou reprodutores das informações e dos conhecimentos produzidos por outros - e para o rompimento com os paradigmas sociais e políticos impostos (ainda no processo educacional pessoal de cada docente) e consigo mesmo – o que requer, neste processo reflexivo-crítico, vontade e coragem.

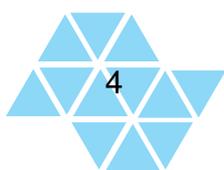
É pensando também sobre o papel reprodutor que muitas escolas, apesar dos esforços dos educadores em geral, ainda desempenham e na idéia de professor crítico-reflexivo que se intenta desenvolver na formação docente, que consideramos que a escola na contemporaneidade não pode reduzir-se, nas palavras de Pérez Gómez (1995), a transmissora de conhecimentos e informações - mesmo que significativos. A escola tem um papel – importantíssimo – a desempenhar.

O autor defende que é o estabelecimento escolar o lugar privilegiado da reflexão, da “reconstrucción racional de la experiencia y del pensamiento”, o lugar da identificação dos valores ideológicos que constituem a cultura dominante, de seu contraste e questionamento no intuito de colocar em discussão a “calidad humana” das influências recebidas pelos indivíduos nas classes sociais a que pertencem.

É esta escola que deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da (re) construção da Educação, da reflexividade e do diálogo crítico. É o lugar de maior possibilidade de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade.

Acreditamos, portanto, ser o processo de formação na escola – sem intencionar a descaracterização de outros tipos de processos de formação concomitantes – o facilitador da construção efetiva de um Projeto Político Pedagógico muito mais concreto e eficaz dentro da realidade em que o grupo escolar está inserido, projeto que articule mais eficientemente as práticas institucionais reais da escola e as práticas profissionais reais dos professores.

É através da edificação - em equipe - deste Projeto que o fosso existente entre o discurso político-pedagógico sustentado pela escola e as práticas efetivas resultantes das fortes contradições que marcam a Educação poderá ser lentamente transposto, possibilitando a transformação verdadeira da escola e quiçá da sociedade, do mundo.



RECORTE METODOLÓGICO

Considerando o objetivo central proposto, decidi-me pela realização de um trabalho na modalidade qualitativa tipo estudo de caso, entre outras razões, devido à necessidade de analisar profundamente o objeto da pesquisa: a escola - meu, então, local de trabalho como Gestora.

A Unidade Escolar pertencente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou o ano letivo de 2004 (época do início da pesquisa) com 1117 alunos e 31 professores efetivos (desconsiderados, aqui, outros contratados de formas diversas).

No que diz respeito ao universo de pesquisa, funções docentes – efetivos - do ensino fundamental e médio da unidade escolar o constituíram, população escolhida por: terem um vínculo estável com a escola, terem acesso a todos os cursos promovidos pela SEE e pela obrigatoriedade de participação no HTPC.

O delineamento amostral utilizado foi o de amostragem aleatória - cada docente da população em estudo teve a mesma probabilidade de ser sorteado para a amostra.

Entrevista piloto foi aplicada (analisada e alterada após cada aplicação) a três professoras efetivas da rede pública estadual não pertencentes ao quadro docente da unidade escolar pesquisada.

A coleta dos dados - após a anuência da Dirigente de Ensino da Diretoria de Ensino da Região - deu-se, inicialmente, através de entrevistas individuais tipo semi-estruturada, técnica escolhida considerando a necessidade de uma aproximação sutil entre pesquisadora e entrevistado (diretora da escola e professor) e de um aprofundamento gradual no tema que estimulasse a reflexão e a busca de caminhos mais apropriados ao contexto daquela escola.

Dezessete docentes foram entrevistados (55% do corpo efetivo da escola). As entrevistas foram agendadas de acordo com as possibilidades de horários de cada um e realizadas – gravadas em fita K-7 - dentro do ambiente de trabalho, durando cerca de uma hora a uma hora e meia cada. Após transcrição, a pesquisadora, na intenção de estabelecer um diálogo – entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002) -, devolveu a entrevista transcrita para que cada docente analisasse, alterasse ou completasse as respostas caso sentisse necessidade.

No caminho da análise e sistematização dos dados senti, ainda, necessidade de refinamento e de aprofundamento da compreensão dos dados (lacunas, diferenças, divergências, contraposições e contradições). Nesse intuito, foi agendado com os professores um momento para o trabalho com o Grupo Focal como segunda etapa da pesquisa, uma vez que traria dados relevantes em relação ao problema pesquisado e permitiria a captação “de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p. 10)

Foi formado um grupo focal⁴ com oito dos docentes entrevistados (por questão de disponibilidade de tempo nem todos os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa puderam participar) cujo encontro se deu num momento de HTPC da unidade escolar.

Além dos participantes, o grupo contou com um moderador (a própria pesquisadora) e um observador, que fazia as anotações de campo. A discussão foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

O processo de análise dos dados gerados no grupo foi sistemático, apoiado nos objetivos da pesquisa e transpassado pela mediação teórica dos autores lidos (objetivos e autores foram imprescindíveis a fim de não perder o foco da análise), procurando, sempre, clareza nos percursos escolhidos.

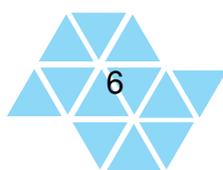
A criteriosa triangulação, categorização e análise dos dados coletados nas entrevistas, na interação do grupo focal, na observação do contexto enquanto estava diretora na unidade escolar (ano de 2004) e nas conversas informais (duas últimas técnicas utilizadas de maneira mais informal, entretanto, imprescindíveis para complementação das conclusões e análise da fidedignidade das informações dadas pelos docentes) possibilitou, articulada com o arcabouço teórico construído, identificar caminhos e pistas para um novo olhar sobre a formação na escola.

Dessa forma, procurei transformar as informações implícitas nas concordâncias, discordâncias, certezas e dilemas apresentados pelos professores – e comuns na grande maioria dos ambientes educativos - em “recados⁵” explícitos às instituições sociais de alguma forma envolvidas com a Educação e que precisam assumir sua cota na partilha da responsabilidade na construção, desconstrução e reconstrução, não só do processo de Formação Contínua, mas da própria escola, uma vez que a reversão das atuais ações de Formação Contínua (para uma formação dentro da escola) pode resultar em alterações substanciais nos Projetos, nos Programas e nas Políticas de Formação Contínua.

1. À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE)

As intenções políticas ou “politiqueiras” dos Governos não devem desaguar no trabalho cotidiano das escolas num repente.

G.E.: Eu quero finalizar minha fala pela sua pergunta em relação à causa dos problemas que você passou sobre a nossa escola. Resumindo tudo o que eu falei, a causa direta é a falta da continuidade do sistema educacional quando entra um governo... isso é muito sério... Mudanças vêm acontecendo de governo em governo, de sistema em sistema, um mesmo partido criando novas mudanças muito rápidas e a gente nota que são mudanças meramente políticas. Nós não estamos preparados para esta mudança radical, direta, de esquecer tudo, apagar e começar de novo. Como vem acontecendo nos últimos dezesseis, dezessete anos. Eu digo dezesseis, dezessete anos porque eu tenho dezessete anos de Magistério e é uma mudança atrás da outra. Eu fui num Congresso e lá foi colocado que a Escola em tempo Integral é uma tendência mundial, só que isso vem da LDB de 96, no papel, e colocou em prática agora. Isso já deveria estar sendo amadurecido nas escolas por dez anos e jogam nas nossas mãos, de repente, agora. Então, a causa dos problemas da nossa escola Manoel Bento da Cruz, é a falta de



continuidade. Nós sofremos muito. É muita lei. Cada hora é um teórico, vai mudando, mudando, mudando e muitos colegas não estão preparados. Institui-se o construtivismo, depois muda, depois muda de novo, depois escola integral... Na minha faculdade, por exemplo, eu não aprendi nada disso, vou ser sincero. Talvez minha faculdade tenha sido um curso vago, mas (falou com um pouco de insegurança, como que escolhendo as palavras) eu aprendi a dar aulas e o Estado me avaliou por isso.

As políticas precisam ser adequadamente comunicadas às instâncias inferiores da SEE e profunda e exaustivamente discutidas pelos sujeitos da comunidade escolar ANTES de sua efetivação.

O respeito ao profissional da Educação é primordial. As instâncias superiores têm que parar de ver o professor como “braçal” da Educação. Para a instituição de um programa, de uma reforma, é necessária uma preparação específica, não se transforma nada em uma instituição escolar de um dia para o outro. Na ação de educar não pode haver pressa.

Há muita vontade, há muita boa vontade de se resolver problemas numa escola quando pega a equipe escolar, o problema é que isso não depende só da equipe escolar, depende de verbas, depende de posturas políticas e outras variáveis. (E.D.)

2. À DIRETORIA DE ENSINO (DE)

Apesar de ser uma instância regional da SEE, mais que “controlar” o trabalho dos professores, a DE deve ser uma parceira das comunidades educativas, exigindo-lhes sim, um trabalho competente, mas propiciando-lhes liberdade e autonomia para desenvolver seu trabalho e operacionalizando as condições (inclusive parcerias sociais em nível de cidade) para o desenvolvimento efetivo, eficiente e com qualidade do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar (UE) – daí a imprescindibilidade da independência político-partidária de seu gestor.

Canais estáveis de comunicação e de valorização contínua das considerações do professor – uma vez que é ele o responsável direto pela efetivação da educação e é ele também que está em constante contato com as dificuldades postas pelo real – são condição de aproximação UE/DE.

É possível melhorar, mas precisa haver mais aproximação do poder: da SEE e da DE com o professor. Aproximar mais as instituições de instâncias superiores da escola ao professor. Essa aproximação seria benéfica. Os cursos têm que estar dentro da realidade escolar, da realidade do professor. (A.A.)

3. À UNIVERSIDADE/ACADEMIA

A presença da Academia (Universidades e Faculdades Públicas e Particulares) no processo de Formação Contínua no contexto escolar é inquestionável uma vez que, como disse

anteriormente, a escola não consegue elaborar sozinha as atividades formadoras para superação de seus problemas.

Sua participação vai desde a revisão e reestruturação da formação inicial docente oferecida – tanto na perspectiva técnica quanto na formação pessoal (instituição da formação cultural geral) – até o desenvolvimento, em seu Projeto Político-Pedagógico, de ações vinculadas diretamente com as escolas públicas, com a sala de aula, com a Formação Contínua dos professores.

F.J.: (...) A escola quer ser tudo e não dá conta de ser nada. Acho que cada um na sua. Professor, professor. Porque acho que a gente já contribui... Mas como a gente... não é bom... a formação não é boa, então a gente tenta ser tudo, ser bonzinho, ser um monte de coisinha... Eu sou um monte de coisinha e ao mesmo tempo não sou nada. Acho que a gente deveria ser mais competente.

F.D.: Não é falta de competência....

F.J.: Falta de competência. (Diz firmemente). Falta de saber qual é o papel dele. Qual é o seu papel? Você fez um curso de Geografia, de Física, de Português para quê? Quando te deram um diploma lá pra que era? Pra você dar aulas de Português. Aí eu substituí minha incompetência, minhas falhas, por tentar ir fazendo tudo que vão mandando, porque se eu não encher o saco na escola, ta? Se eu não perturbar, ninguém me perturba. Eu não tenho que ficar na contrapartida, não tenho que dar resposta nenhuma. Eu sou aquela boazinha com aluno, com a direção, com a dirigente, com o secretário de educação. Então, tudo isso vai fazendo o quê? O professor se acomodou. O professor deixou de ser competente, ele quer ser bonzinho.

4. AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Na assunção de sua responsabilidade no processo de formação social é importante que todos os meios de comunicação (não só os específicos de Educação) - rádio, televisão, jornais⁶, revistas, etc. - abram espaços estáveis para a veiculação das conquistas – não só dos erros – da comunidade escolar e de artigos e reportagens relacionados à cultura educativa, mais diretamente à escola pública.

O ponto fraco da nossa escola talvez seja o apoio das outras Instituições. A gente se depara, por exemplo, com alguns problemas no processo de ensino-aprendizagem. Ao invés da comunidade e da mídia unirem esforços aos nossos, não, parece que a mídia caminha contra ou não nos apóia. Deveria nos apoiar, deveria ser um instrumento muito utilizado por nós na escola e é pouco utilizado, até mesmo porque não tem uma programação voltada para a formação do cidadão. Eu acho que falta o apoio maciço das Instituições. (A.A.)

5. AOS SINDICATOS APEOESP/APASE/UDEMO

Considerando o notável número de filiados, mais que reivindicar junto aos governos Federal, Estadual e Municipal a viabilização dos meios para a concretização da melhoria de



trabalho dos professores, essas entidades precisam se empenhar também no acompanhamento efetivo dos Conselhos de Educação – principalmente os municipais já que muitos são manipulados politicamente pelos governos locais – em suas mais diversas possibilidades de atuação e da qualidade da formação inicial dispensada aos docentes (uma vez que é ainda na graduação que se inicia a constituição ética e profissional de uma categoria através da formação geral – política, histórica, humana e técnica – de seus profissionais) em busca da instituição de políticas mais efetivas de avaliação e adequação das políticas internas, currículos e programas.

F.D.: O aluno, na verdade, quer um professor com uma postura séria, postura de educador. Não de uma educação paternalista.

Fica inseguro sobre o que falar.

F.D.: A formação do professor hoje é uma formação deficitária mesmo. Eu mesmo vim de uma faculdade particular daqui da cidade em que a minha professora, quando encontro com ela hoje em dia, ela fala “É, F.D., eu não fiquei na faculdade, porque era pressionada pela direção da faculdade. Se tivesse nota vermelha, eu era chamada pelo diretor da faculdade e tinha que ajeitar a nota do aluno.”

6. À EQUIPE GESTORA (DIRETOR, VICE-DIRETOR E PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO)

A dificuldade em trabalhar com o aluno real e suas circunstâncias é enorme, por isso, a comunidade educativa – trabalhando dentro do Projeto Político-Pedagógico definido pela equipe - tem que sentir na equipe gestora sua maior aliada, sua maior companheira e sua maior sustentação. Deve ter certeza de que, quando precisar, guardadas as devidas circunstâncias, encontrará ali o respaldo necessário.

O diretor pode contribuir cada vez ficando mais próximo do grupo, ouvindo. O papel do diretor é ouvir e atuar como mediador porque também tem tudo a ver com a questão pedagógica. Eu sinto que, quando há alguém da direção no HTPC, por um lado, inibe (porque nós estamos acostumados a uma direção que vem cobrar, repreender e falar as coisas negativas. Os professores, às vezes, até se surpreendem quando são chamados a decidir alguma coisa que é até de caráter administrativo!), mas o trabalho é mais sério e rende mais. (H.M.)

7. AOS PROFESSORES

É importante, professores, desenvolver a consciência de que a sociedade capitalista articula estratégias de ação através de suas instituições cuja intencionalidade é “criar” indivíduos competitivos, individualistas, massificados, consumistas, mascarados pela aparência, social e historicamente conformados, obcecados pelo conhecimento e pela eficácia dos resultados independentemente do valor dos processos.

Colocou-se em discussão qual seria o papel do professor na sociedade atual.

F.D.: Eu concordo com G.E. que nós estamos dando murro em ponta de faca. Nós estamos lutando contra tudo isso, por isso é que o papel do professor, hoje, é muito difícil. É muito difícil ser professor. O papel do professor é lutar contra os valores ruins e muitos estão despreparados.

Neste sentido, mais que lamentar-se, é indispensável que a categoria docente organize-se e questione-se conscientemente em relação ao sistema, ao seu trabalho e à formação “recebida”: somos assim? Nosso trabalho está criando indivíduos adequados a esses parâmetros? Estamos conscientemente “produzindo” indivíduos para servirem à sociedade capitalista ou o fazemos inconscientemente, manipulados também por essa sociedade e por esses valores que conscientemente é provável que não sejam os nossos?

F.J. - O problema começou porque a gente começou a sempre jogar a culpa nos outros. Alguém é culpado de alguma coisa. Mas eu acho que grande parcela é responsabilidade nossa, sim. A má formação do professor influencia demais. A gente percebe a formação ruim do professor, a má formação. Acontece o seguinte. Nós temos vários professores que hoje criticam que o aluno não aparece na escola e no fim do ano passa. Só que o professor esquece que é oriundo de um curso vago. Muitos também foram fazer curso vago, também não foram na escola e também passaram e, pior, acho que o aluno que falta à escola faz mal pra ele, o professor que faz um curso mal feito, de fim de semana, de qualquer jeito, faz mal pra uma geração, porque vai dar aula.

O maior ponto fraco que eu vejo na escola é a falta de interesse de alguns colegas – muitos dizem “não faz isso, não. Não vai te render. Fazer pra quê?”. Não só dos que estão começando, mas o comodismo de quem já está. (O.S.)

Reivindicar autonomia requer consciência de seu trabalho, responsabilidade em desempenhá-lo com qualidade e intencionalidade em suas ações. É importante criarmos um ambiente, não livre das “leis” capitalistas, mas ao menos consciente e formador.

A “cultura pedagógica” posta ao professor quando entra na profissão pode ser continuada ou transformada. O trabalho individual a reproduz, a ação coletiva a modifica.

É imprescindível e urgente, por fim, que a escola deixe de se enxergar como “braçal” das instâncias superiores, apenas cumprindo ordens. A comunidade escolar precisa se organizar e organizar discussões e debates internos para o ajuste de pontos conflituosos dos integrantes do corpo docente e da direção a fim de que o trabalho do grupo docente se torne, realmente, um trabalho de equipe.

Ponto forte é o corpo docente e a união. Ponto fraco é a submissão às leis atuais de ensino que vêm de uma forma verticalizada através das DEs. (E.D.)

Imprescindível e urgente, também, é que os professores façam uso real e consciente de suas entidades representativas – tanto sindicatos quanto Conselhos (de Escola, de Classe, Associação de Pais e Mestres, entre outros). Sua constituição como sujeito histórico responsável por sua história e de seu entorno requer um comprometimento efetivo com sua Formação Contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconsiderando o ponto de partida que fundamentou o trabalho: a questão proposta inicialmente para ser respondida – Como os professores vislumbram e compreendem a mudança de paradigma acerca de sua formação contínua, hoje focada no ambiente externo à escola por uma formação em serviço dentro da unidade escolar? – a resposta refletiu-se nas falas, olhares, posturas docentes...

Se considerar vislumbrar, num primeiro significado⁷, “conhecer imperfeitamente; conjecturar” ou, num segundo significado “começar a surgir ou a aparecer; deixar-se entrever”, pude constatar que, nesta unidade escolar pesquisada não há vislumbramento deste tipo de formação proposta.

Tal fato pôde ser verificado primeiramente, através da constatação de que 71% dos professores participantes do grupo focal não conseguem conceber esta proposta em sua constituição estrutural porque nunca tiveram contato com este tipo de formação nem conseguem “conjeturar” (supor; presumir; prever⁸) seu delineamento e funcionamento. Em segundo lugar porque os 29% restantes, apesar de acreditarem que este tipo de formação realmente é a que pode dar respaldo pedagógico efetivo para a equipe, não conseguem concebê-lo organizado e instituído pela equipe gestora da escola e muito menos pela equipe de apoio regional – o coletivo da DE (aliás, os vê como obstáculos).

Ainda não entendem, esses últimos professores, esta formação como coletiva, possibilitadora da construção do coletivo razoavelmente harmônico e intencional com especificidades e intencionalidades educativas definidas pela equipe na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico real.

No grupo docente participante da pesquisa, portanto, não há “vislumbramento” do tipo de formação aqui defendida como possibilidade real de efetivação. Se não há vislumbramento, não há também “compreensão” de uma mudança de paradigmas – questiono-me, inclusive, se há consciência do paradigma ora instituído!

Tal falta de compreensão, entretanto, não se dá em razão da falta de conhecimento ou de vontade do professor. Em primeiro lugar porque a questão da Formação Contínua é recente. Quando da Formação Inicial dos professores ora ativamente trabalhando, a cultura disseminada era a de que no Curso Superior adquirir-se-ia todo o conhecimento necessário para lecionar. “Formava-se” para “dar aulas” com o que era adquirido na Formação Inicial.

Dessa forma, primeiramente é necessário que os professores habituem-se a esta nova concepção de formação – a permanente – e, somente depois, ainda, é que haverá a possibilidade de imbuírem-se desse paradigma de Formação Contínua em serviço dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, volto a ressaltar, cabe fundamentalmente à Academia/Universidade - que conscientemente vislumbra e compreende a necessidade desta mudança de paradigma -

, além da parceria com DEs e escolas no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema e no acompanhamento e assessoria da equipe docente e gestora na implementação deste tipo de Formação Contínua em serviço, fazer toda a diligência na “difusão profissional” deste novo paradigma de formação através, principalmente, do empenho na excelência da formação individual e, principalmente, coletiva, dos futuros docentes e gestores (novas consciências profissionais menos expostas às Políticas de Formação instituídas pelas SEE dos diversos estados brasileiros).

Não será por um milagre que se mudará a escola, por um toque de varinha mágica, mas por um trabalho paciente, difícil e honesto (pois as contradições que é preciso enfrentar são as nossas). Se o que se pretende é verdadeiramente construir uma escola democrática, por um mundo mais justo e mais solidário, será preciso enfrentar essas contradições e assumirmos a necessidade imprescindível de formar professores conscientes de seus valores e de seus objetivos, capazes de defendê-los em seus discursos, bem como com capacidade de enfrentar as contradições para inserir seus valores e desenvolver seu trabalho na realidade social em que se encontra.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- AURÉLIO. Dicionário Eletrônico. [S.l.] Nova Fronteira; Lexikon Informática, 2000.
- GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. Título original: Formación Del profesorado para el cambio educativo.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA, 1995, Madrid: Ediciones Morata. p. 339-353. V. 2.
- PIMENTA, S. G. (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SZYMANSKI, H. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.
- ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 7, nº 27, ago/out, 2003.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogia. Madrid, n.

220, p. 44-49, 1993.

NOTA

¹ Análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil no período de 1990 a 1996, de artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998 e síntese do conhecimento sobre o tema formação de professores nesse período.

² Tanto quanto sei tal expressão não existe na literatura da área. Desta forma, acredito ser, a utilização deste termo, uma tradução livre da forma com que vários autores se referem à Formação Contínua na medida em que se constituiu um modo particular de se efetuar esta Formação de forma corrente e que possui características específicas aqui apontadas.

³ Cf. Cadernos Cedes nº 36, 1995.

⁴ A reunião se deu no primeiro semestre de 2006.

⁵ Neste artigo, os "recados" foram sensivelmente reduzidos considerando a quantidade de páginas estipulada para o trabalho.

⁶ Há Projeto da Associação Nacional dos Jornais – O Jornal na sala de aula – do qual algumas mídias impressas participam.

⁷ Segundo o Dicionário Aurélio Século XXI.

⁸ Idem.

POLÍTICA DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS DE ESCOLA: FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília (UFSCar)

INTRODUÇÃO

As mudanças no capitalismo a partir de meados do século 20 produziram uma nova realidade, bem mais complexa, no campo da economia, da política, da cultura. A flexibilidade, o efêmero produzem novas maneiras de viver, resultando num outro modo de vida total, com destaque para o individualismo, como destaca Harvey (1993). Esse mesmo movimento gera também a necessidade de reformulação do papel do Estado, visto agora sob diferentes perspectivas. Como corolário, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca, de maneira intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação. Passa-se a falar, no contexto brasileiro, em gestão democrática, princípio inclusive consagrado em leis federais, estaduais e municipais, e que tem a ver com a abertura das escolas à comunidade. É nesse contexto que aparecem os conselhos de escola, vistos como um meio de viabilizar a abertura da mesma, a fim de torná-la mais eficiente diante dos desafios da sociedade moderna contemporânea.

Em São Carlos/SP, a atual gestão municipal tem tomado algumas medidas enunciadas como esforço de implementação da gestão democrática, inclusive na área da educação. O conselho de escola, nessa perspectiva, tem sido alvo de algumas iniciativas do governo local, com vistas ao seu fortalecimento. Enquanto representantes da universidade, temos contribuído com tais iniciativas, desenvolvendo pesquisa sobre o funcionamento do conselho e ministrando curso de formação para os conselheiros representantes dos vários segmentos que o compõem, dentre eles os professores.

Nosso relato, portanto, é sobre essa experiência de parceria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e a Escola Municipal de Governo (EG), que já ocorre há dois anos.

MUDANÇAS NA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA DE SÃO CARLOS, NOVO PROGRAMA DE GOVERNO E AS AÇÕES RELATIVAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

São Carlos está situada no centro geográfico do Estado de São Paulo e é considerada uma cidade de médio porte, com pouco mais de 200 mil habitantes. Sua atividade econômica é marcada pela presença de grandes indústrias multinacionais e uma grande quantidade

de indústrias médias e pequenas dos mais diversos setores de produção. Destacam-se as empresas de base tecnológica, por causa da presença de duas importantes universidades (USP e UFSCar) e outras instituições de pesquisa, como a EMBRAPA. O setor de comércio é também variado, e o setor agropecuário se destaca pela produção de leite, cana, laranja, frango, carne bovina e milho¹.

Do ponto de vista da educação, a cidade se orgulha de uma certa tradição, que vem desde o começo do século 20, quando passou a contar com o primeiro Grupo Escolar e um importante colégio, das Irmãs Sacramentinas, em 1905, e com a Escola Normal, em 1911. Em seguida veio a USP, em 1948 e a UFSCar, em 1971.

A cidade surgiu sob a liderança da oligarquia rural, representada pela figura do Conde do Pinhal, em meados do século 19. As escolas, nesse período, eram destinadas aos homens brancos e da elite, embora as moças desse mesmo estrato social é que vão ocupar, aos poucos, os bancos do Colégio e da Escola Normal.

Talvez pelo fato de a cidade ter nascido sob o signo do poder oligárquico, dentre outras coisas, confere-se a ela fama de conservadora. Em razão disso, no ano 2000, o processo eleitoral para prefeito da cidade foi algo auspicioso, no sentido da novidade que representou. Pela primeira vez, com uma diferença de apenas 128 votos, é eleito um candidato que significava a ruptura da tradição política na cidade. Newton Lima Neto, prefeito eleito, fora reitor da UFSCar, e representa, pela sua história política, os intelectuais que se aglutinaram no Partido dos Trabalhadores (PT), na sua origem.

Em 2001, a natural euforia do PT para atuar junto às estruturas de poder tradicionais, cria um ambiente de mais participação e leva a iniciativas imediatas, como por exemplo a criação de vários conselhos, em diferentes esferas e níveis da estrutura administrativa.

Na área educacional, ainda no mesmo ano, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de discutir as propostas de governo e propor medidas emergenciais. De todos os GTs, o GT Educação foi o mais tenso, segundo relato do ex-secretário da educação (Camargo, 2003), que permanecera no cargo apenas nos seis primeiros meses de governo. Um dos motivos das controvérsias no interior do GT tinha a ver com a forma de provimento do cargo de diretor das escolas: uns defendiam eleição direta, outros a nomeação pelo prefeito. Foi vitoriosa a proposta de eleição. Assim, a rede municipal de ensino experimentou pela primeira vez o processo de eleição direta para diretores, num clima de mobilização política, mas também de protestos, denúncias de irregularidades etc. Das 31 escolas envolvidas, só em duas delas ganharam as eleições candidatos que não estavam no cargo. Todos os demais já eram diretores da mesma escola na qual foram eleitos. Isso gerou uma certa insatisfação, de tal modo que, anos depois, no segundo mandato do prefeito Newton Lima Neto (2005-2008), retomou-se a indicação dos diretores pelo poder executivo. Afora as eleições para os diretores, houve iniciativas no sentido da instalação de alguns conselhos, como o conselho do FUNDEF, o conselho de alimentação escolar, o conselho municipal de educação e o conselho de escola.

Outra iniciativa do município no campo da educação foi a realização de fóruns e conferências municipais, a fim de se traçar a política educacional de forma mais democrática, conforme se anunciava. Além disso, as conferências serviriam para traçar diretrizes com vistas à elaboração do Plano Municipal de Educação, seguindo as determinações da legislação de nível federal (LDB 9.394, de 20/12/96). Foram três conferências até 2006, momento em que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC já começa a preparar a quarta, a ser realizada em 2007.

A primeira conferência aconteceu nos dias 07 e 08/12/2001, e teve como tema Democratização da Gestão. De acordo com a lei municipal nº 12.823, de 04/07/01, a conferência

é um foro de debates aberto a todos os segmentos da sociedade que tem como objetivo discutir a situação da educação, propor novas medidas de melhoria e traçar metas e diretrizes para a política educacional no município, definindo prioridade, estratégias e ações. (Lei nº 12.823, de 04/07/01)

Dois GTs foram organizados dentro da conferência: o de educação infantil e o de ensino fundamental, médio, profissionalizante, EJA e ensino superior. Em ambos participaram aproximadamente 30 pessoas. No GT de educação infantil, o terceiro tópico levantado como prioritário para discussões foi a “necessidade de participação de todos os profissionais da educação na construção da proposta pedagógica”. Depois de levantados todos os pontos, os mesmos foram agrupados em 4 categorias, sendo um deles a “democratização da gestão”. (Relatório da I Conferência Municipal de Educação, 2001).

A segunda conferência, em 11/11/03, foi intitulada Democratização do acesso e da permanência. Os GTs foram bem mais variados (13 no total), envolvendo os mais diversos assuntos, mas não incluiu, explicitamente, a “gestão democrática”.

A terceira conferência, Diretrizes para um plano municipal de educação, ocorreu nos dias 28 e 29/10/05. Os 3 GTs foram: educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio, ensino profissional e ensino superior. Resultado de pré-conferências, havia já uma lista de 35 diretrizes a serem apreciadas. Dez delas tratam, direta ou indiretamente, da participação da comunidade nos destinos da educação municipal, da gestão democrática, da autonomia das escolas.

Em 2006, outra medida tomada pela SMEC merece destaque: encaminhamento à câmara de vereadores, para aprovação da lei que trata da “estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências.”(Lei 13.795, de 04/05/06). Esta lei também cria o Sistema Municipal de Educação e trata da gestão democrática do ensino municipal, no seu capítulo terceiro:

Art. 9º. A gestão democrática do ensino municipal dar-se-á pelo compartilhamento e co-responsabilização pela tomada de decisões entre os vários segmentos que concorrem para

a realização dos processos educacionais e pedagógicos.

§ 1º. A concretização da gestão democrática do ensino municipal dar-se-á com a viabilização de espaços de participação da comunidade, pleno funcionamento dos Conselhos de escola, assembléias e outras instâncias colegiadas e representativas, investindo-se na descentralização das decisões, notadamente no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Escolar.

§ 2º. Serão garantidos canais de comunicação e informação entre os diversos segmentos da Administração e as unidades escolares, investindo-se na produção de espaços de efetiva formação, visando subsidiar as decisões relativas à rede municipal de educação.

Art. 10. O Conselho de Escola, órgão normativo, deliberativo e consultivo, será instalado em cada uma das unidades escolares mantidas pelo Município, conforme regulamentação específica.

Parágrafo único. Os Conselhos de Escola deverão contar com a representação de pais ou responsáveis pelos alunos, de docentes e de outros profissionais que atuam na unidade escolar (Lei 13.795, de 04/05/06 - Estatuto da Educação, 2006).

A ênfase na gestão democrática da educação, entre outras coisas, impõe-se por força de princípios já consagrados e consubstanciados em lei, em âmbito nacional. A Constituição Brasileira, em seu artigo 206, inciso VI, por exemplo, fala da “gestão democrática do ensino público”, obrigatória em todo e qualquer órgão público de educação.

A lei nº 9.394, de 20/12/96 (LDB), em seu artigo 3º, inciso VII, também contempla a “gestão democrática do ensino público”, deixando a cargo de cada sistema de ensino sua regulamentação, desde que obedecidos alguns princípios, previstos no artigo 14º: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos de escola ou equivalentes”. No seu artigo 12º, inciso VI, a lei ainda incumbe cada sistema de ensino de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. E no artigo 13º, inciso VI, os docentes também são chamados a “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”².

MOBILIZAÇÃO EM TORNO DOS CONSELHOS DE ESCOLA NO MUNICÍPIO.

A primeira norma a regulamentar o funcionamento do conselho de escola em São Carlos é de 1998, quando foi elaborado o Regimento Escolar Municipal, que atribuía aos conselhos funções consultiva e deliberativa. Tal regimento baseava-se na Lei Complementar nº 444, de 27/12/85 (conhecida como Estatuto do Magistério), promulgada no governo Franco Montoro, que

assumiu o poder, em São Paulo, em meio a um clima de democratização, em oposição ao regime militar. As diretrizes de governo apontavam para “a descentralização das funções do aparato administrativo, o processo de municipalização da pré-escola, a participação da comunidade, a reestruturação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp) e a valorização do magistério”. (ADRIÃO, 2006, p. 86). Particularmente no tocante à articulação escola-comunidade, o diagnóstico era de desarmonia na relação. Por aí se explica, talvez, a introdução, no Estatuto do Magistério, do conselho de escola com caráter deliberativo.

A ênfase na participação de usuários e educadores na gestão da escola como elemento da melhoria da qualidade de ensino levou o governo a incentivar a consolidação dos conselhos de escola (CEs), de associações de pais e mestres (APMs) e de grêmios estudantis. (idem, p. 87)

No âmbito municipal, em 2001, a SMEC publica a Portaria X, de 20/02/01, que regulamenta o funcionamento do conselho de escola. Nela se lê, em seu artigo 2º:

A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar.

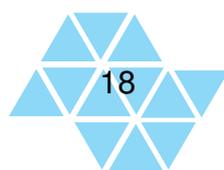
No ano seguinte há uma forte mobilização em torno dos conselhos, incluindo campanha denominada “Aceita um Conselho?”, implicando em encontros de conselheiros, palestras, confecção de folder etc.

Como resultado de todo esse processo, em 2003 implanta-se o conselho em todas as escolas da rede municipal de ensino (creche, escola de educação infantil e de ensino fundamental), por meio do Decreto nº 11, de 05/02/03, que dá lugar ao Decreto 203, de 13/06/07. Publicado o Decreto nº 11, logo ocorre a eleição dos conselheiros em todas as unidades de ensino, na forma de assembléias, separadas para cada segmento (professores, funcionários, pais e alunos). Ambos os Decretos caracterizam o conselho como um colegiado composto pelo diretor de escola (membro nato) e por representantes eleitos dos segmentos da “equipe escolar” e da “comunidade usuária”, assegurando a paridade nos três níveis de ensino (creche, EMEI e EMEB). Quanto à função do conselho, fica assegurado que:

Art. 2º - O Conselho de Escola será um centro permanente de debate e de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento do estabelecimento de ensino e nos problemas administrativos, financeiros e pedagógicos. (Decreto nº 203, 13/06/07)

A PARCERIA ENTRE SMEC E UFSCAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.

Faremos inicialmente o relato do trabalho de intervenção que estamos realizando, na forma de dois cursos de formação continuada, oferecidos em 2006 e 2007. Em 2006, o curso



denominado “A gestão da escola pública e o conselho escolar” teve como objetivo principal capacitar diretores, professores, funcionários, pais e alunos para as funções de conselheiros, com o intuito de revigorar e fortalecer os conselhos escolares das escolas municipais.

Dado o grande número de escolas, elas foram agrupadas em regiões, sendo o curso oferecido a elas em três módulos: dois com os conselheiros, separados por um, destinado apenas aos presidentes dos conselhos e diretores de escola, momento em que foi apresentada uma síntese dos conteúdos tratados até o momento. No primeiro módulo, o conteúdo foi desenvolvido na forma de exposição dialogada, com auxílio de recursos como data show e apostila. Os tópicos tratados foram: a sociedade da informação; os novos processos de socialização e educação; o novo papel da escola no atual contexto social; a necessária articulação entre Estado e sociedade civil; a criação e a implementação dos conselhos de escola no estado de São Paulo; a criação e a implementação dos conselhos de escola no município; o funcionamento do Conselho de Escola: aspectos operacionais. No segundo módulo foram discutidos temas a partir de uma pauta previamente elaborada com os conselheiros no final do primeiro módulo. Esta pauta era composta pelos seguintes tópicos: quorum mínimo para as reuniões; voto de minerva do presidente; motivação dos conselheiros, nos diferentes segmentos, quanto à participação nas reuniões ordinárias e nas assembleias para eleição de novos membros; estratégias para eleger esses novos conselheiros; autonomia do conselho escolar no município etc. O objetivo, nesta etapa, foi privilegiar a “fala” dos conselheiros, a partir da qual poderíamos conhecer melhor a realidade do funcionamento dos conselhos.

Em 2007 elaboramos uma nova proposta de formação continuada com os conselheiros recém eleitos, que está sendo executada. Diferentemente de 2006, constituímos um grupo formado apenas por presidentes e vice-presidentes dos conselhos, e alguns diretores e supervisores de ensino. Formou-se, portanto, um grupo fixo, com a intenção de aprofundar as reflexões às vezes prejudicadas pelo tempo muito curto previsto na proposta anterior. O conteúdo-base do curso baseou-se em temas extraídos das falas dos conselheiros no ano anterior, registradas por nós: horários de reuniões; formação continuada de conselheiros; articulação das reuniões; autonomia; processos decisórios; motivação dos conselheiros; relações entre os segmentos do conselho; função do conselho/conselheiros.

Temos buscado formar um grupo de conselheiros capazes de estabelecer relações de confiança entre si, na medida em que vão compartilhando experiências vividas em cada unidade escolar. Enfrentar situações, refletindo sobre elas, e propor formas de encaminhamento de soluções tem sido algo bastante incentivado no curso. Pelo que temos notado, isso tira os conselheiros da situação de meros espectadores, tornando-os mais interessados em discutir a realidade das escolas, inclusive propondo ações.

Como metodologia, trabalhamos o conteúdo por meio de exposição dialogada, com discussões de textos, mas também propomos problemas concretos, cujas soluções devem ser pensadas de maneira inovadora, criativa. Levando em conta que conselho pode contribuir com mudanças na escola e no seu entorno, oferecemos subsídios para que os conselheiros elaborem

projetos de intervenção. Para isso, é fundamental a periodicidade das reuniões dos conselhos, e que estas sejam realizadas de forma competente. Por isso, parte dos conteúdos estão relacionados com tais assuntos. Não há uma programação fechada dos conteúdos, de tal modo que cada encontro vem apresentando uma metodologia diferente, dependendo do interesse do grupo, em função das necessidades apresentadas.

O trabalho de investigação tem como objetivo principal compreender o funcionamento dos conselhos de oito Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), no período de 2003 a 2008. Tal recorte foi necessário dado o número grande de unidades escolares, levando em conta os demais níveis de ensino (creches e Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEl).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa abrange dois momentos: A análise do funcionamento dos conselhos envolve essencialmente pesquisa de fonte documental (atas das reuniões de conselho), privilegiando um conjunto de informações, como variação do número de reuniões e de assuntos tratados no conselho ao longo do período (2003-2008), participação dos diferentes segmentos nas reuniões (assiduidade), caracterização do processo eleitoral ano a ano (número de votantes por segmentos, forma de votação, perfil dos candidatos etc), caracterização dos eleitos, principalmente para o cargo de presidente, total de conselheiros efetivos e suplentes em cada escola etc. A complementação de informações será feita, quando necessária, por meio de observações diretas das reuniões dos conselhos nos anos de 2007 e 2008. A caracterização do perfil dos conselheiros também prioriza fonte documental (fichas cadastrais dos alunos, professores e funcionários), a fim de se buscar as seguintes informações, dentre outras: idade, escolaridade, sexo, raça, rendimento escolar dos filhos, renda familiar etc). Caso necessário, serão feitas entrevistas e/ou questionários como instrumento auxiliar.

Com relação à análise do funcionamento dos conselhos, temos já organizados os dados de quatro EMEBs, referentes ao período de 2003 a 2007. No tocante à caracterização do perfil dos conselheiros, os dados serão ainda recolhidos no segundo semestre de 2007, conforme previsto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em educação, existem boas iniciativas do poder público, mas que são traduzidas apenas na forma de normas legais implantadas, sem outras ações capazes de fazê-las cumprir. Por conta disso, nos propusemos, junto com a SMEC, a promover ações mais efetivas em favor do cumprimento dos dispositivos legais, depois de um esforço também muito válido de intervir na elaboração das normas vigentes. As discussões ocorridas ao longo do curso de formação continuada com os conselheiros, em 2006, serviram para a modificação do texto do Decreto municipal n° 203 (que regulamenta o funcionamento dos conselhos escolares), em substituição ao Decreto anterior.

O trabalho a que se refere este relato, como se disse, encontra-se ainda em andamento. Mesmo assim, é possível constatar alguns outros resultados importantes. Um deles,

de cunho social, é a apropriação, pelos conselheiros, de certos saberes que lhes são úteis em outras esferas da vida, como por exemplo: conhecimento de legislação, do funcionamento da administração pública, dos direitos e deveres; desenvolvimento de capacidade de interagir socialmente em grupos de discussão. Outro, tem a ver com o conhecimento, por parte dos conselheiros, a respeito da função do conselho, o que tem contribuído significativamente para a sua autonomia, sobretudo pela possibilidade de interlocução entre os diferentes segmentos, resultando na reflexão conjunta, capaz de mobilizar em favor de ações coletivas.

REFERÊNCIAS.

ADRIÃO, Theresa. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 out. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública/ elaboração Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 59p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 out. 2006.

CAMARGO, R. B. Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa. Curitiba/SC. Educar, nº 22, p. 175-219, 2003. Disponível em: <http://QEAKwBbil98j:calvados.c3sl.ufrp.br/educar/include/getdoc.php>. Acesso em 14/05/05.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SÃO CARLOS (Estado de São Paulo) Decreto Municipal nº 11, de 5 de fevereiro de 2003. Institui o Conselho de Escola na rede municipal de Educação de São Carlos e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Carlos – Estado de São Paulo. 2003.

_____. (Estado de São Paulo) Lei nº 13.795, de 4 de maio de 2006. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Prefeitura Municipal de São Carlos – Estado de São Paulo. 2006.

_____. (Estado de São Paulo). Decreto nº 203 de 13 de junho de 2007. Regulamenta o artigo 10 da Lei Municipal nº 13.889, de 18/10/2006, que institui o conselho de escola na rede municipal de educação em São Carlos e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Carlos, estado de São Paulo, 2007.

_____. Secretaria municipal de educação e cultura. Relatório da I Conferência municipal de educação. Prefeitura Municipal de São Carlos /SP, 2001.

_____. Secretaria municipal de educação e cultura. Relatório da II Conferência municipal de educação. São Carlos/SP, 2003.

_____. Secretaria municipal de educação e cultura. Relatório da III Conferência municipal de educação. Prefeitura Municipal de São Carlos /SP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. (Estatuto do Magistério Paulista e dá providencias correlatas. São Paulo: [s.n.]. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/41/56.html>>. Acesso em: 28/11/2006.

NOTAS

- 1.As informações contidas neste parágrafo foram retiradas do site oficial da prefeitura municipal de São Carlos: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/> Acessado em 08/01/07.
- 2.Algumas iniciativas do Ministério de Educação revelam empenho na mesma direção do fortalecimento da gestão democrática das escolas, com ênfase no papel dos conselhos escolares. É o caso do Programa nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. (Brasil, 2004).



FAÇULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de (UFRJ)

ALICENCIATURA NO BRASIL

A formação de professores em nível superior no Brasil iniciou com a criação, em janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo. A USP apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL - que tinha por objetivo a formação de professores para o magistério secundário. Conforme Durham (2005), a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era um elemento inovador do sistema e a inclusão de um setor de educação permitiu que os bacharéis adquirissem também uma qualificação profissional como professores, sistema que ficou conhecido como o modelo 3+1 (três anos de bacharelado mais um ano do curso de Didática).

Segundo Hey e Catani (2006), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como

instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar “do refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal, da cultura livre e desinteressada”. Ela era entendida como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então (p.300).

Segundo os autores, a FFCL seria uma espécie de universidade dentro da própria universidade, garantindo às demais escolas, faculdades e institutos os novos padrões de ensino e pesquisa básica e aplicada, bem como a formação de docentes e de pesquisadores, devendo realizar a integração dos cursos e das atividades acadêmicas de toda a USP.

No contexto da nossa pesquisa, investigamos a licenciatura oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹, criada no dia 7 de setembro de 1920 pelo então presidente Epitácio Pessoa como parte das comemorações da independência do Brasil e inicialmente denominada Universidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, Universidade do Brasil (UB). Por ocasião de sua fundação, foi formada pela reunião das unidades de ensino superior já existentes no Rio de Janeiro: a Faculdade de Medicina, antiga Academia de Medicina e Cirurgia, criada em 1808 por D. João VI; a Escola Politécnica, continuação da Escola Central, e a Faculdade de Direito, todas com vida autônoma.

Em 1935, a experiência inovadora da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira e instituída por decreto municipal, seria a fonte em cujas idéias floresceu o projeto de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro, criada exatamente no ano em que deixa de existir a Universidade do Distrito Federal. A FNFi foi, no plano legal e de fato, a sua herdeira, sendo-lhe transferidos, por decreto presidencial de 1939, os cursos da UDF

Em 1937, no alvorecer do Estado Novo, a Lei nº 452 de 5 de julho, define uma nova estrutura para a instituição que passa a então a se chamar Universidade do Brasil e previa a constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade Nacional de Educação.

Já naquela época o projeto estabelecia a cooperação das faculdades de filosofia com as faculdades e institutos de educação na formação do educador, sendo que, nas universidades que não tivessem organizado faculdades ou institutos de educação seria mantido um curso complementar de educação compreendendo as seguintes disciplinas: filosofia e história da educação; educação secundária comparada; metodologia do ensino secundário; biologia educacional; sociologia educacional e psicologia educacional (Mendonça, 2002:152).

O centro de formação de professores da UB nasce sem o perfil ou a premissa primeira de formar professores a partir da integração entre as escolas e os institutos de origem e a formação pedagógica. Esse projeto já nasceu descaracterizado e, ao longo de 70 anos, tem se empenhado em achar um caminho menos tortuoso para formar os professores que irão atuar na educação básica do país.

O escopo de disciplinas anteriormente mencionado, conhecido como o curso de didática e pensadas no início da década de 30 para a formação dos professores do ensino secundário, muito se aproxima da formação oferecida, em 2007, pela Faculdade de Educação aos licenciandos da UFRJ. Um grupo de seis disciplinas pedagógicas acrescidas ao final de um curso. Como afirma Mendonça (op.cit.), “na concepção de Capanema, a formação pedagógica tinha um caráter meramente complementar no processo de formação do professor” (p.153). Ou seja, a formação pedagógica era um curso a parte, ou um apêndice da formação geral, essa sim, mais importante.

Somente em 17 de dezembro de 1945 a UB conquista sua autonomia administrativa, financeira e didática. Finalmente, no ano de 1965, a Lei nº 4.831, de 5 de novembro, de autoria do general Castelo Branco, determinou nova mudança na denominação da instituição, que passou a chamar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, nome que manteve até o último dia 30 de novembro de 2000 quando recuperou, na justiça, o direito a utilizar o nome Universidade do Brasil.

Segundo Mendonça (2002), a criação das faculdades de educação com a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540), não trouxe melhorias significativas para os cursos de formação de professores. Pelo contrário, afirma a autora, “entendida com frequência como escola residual (a que “sobrou” do desmembramento da faculdade de filosofia), a nova instituição sofreu um

processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado que as escolas de filosofia, o que gerou maior desqualificação dos cursos de licenciatura” (p.17).

Monteiro (2005) afirma que, no Brasil, as faculdades de educação foram criadas no século XX em contextos que reconheciam a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação dos professores (p.155). Ainda hoje, muitas concentram a oferta das disciplinas da formação pedagógica para os alunos concluintes de cursos de bacharelado em áreas afins às disciplinas escolares ensinadas na educação básica (modelo conhecido como 3+1).

Para a autora, “esse modelo de formação, no entanto, implica uma ambigüidade que, no fundo, expressa disputas sobre o território da formação: a quem compete formar os professores afinal? Às faculdades específicas ou às faculdades de educação?” (p.156). Para Monteiro, esta formação é um “território contestado”, não havendo ainda um consenso claro sobre qual instituição deve se responsabilizar por ela. Essa questão já havia sido apontada por Carvalho e Viana há quase duas décadas (Unimep, 1998), quando, ao examinarem o tema a quem cabe a licenciatura ressaltaram:

No curso de licenciatura, são vários os problemas que se apresentam para que haja a formação multidisciplinar de um professor-docente. Entre os mais importantes, o primeiro é o de os institutos de conteúdos específicos e faculdades de educação não assumirem a co-responsabilidade nas estruturas curriculares (p.154).

A Faculdade de Educação, unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, originada da Faculdade Nacional de Filosofia – criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, posteriormente denominada Faculdade de Filosofia, pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 -, da qual se desdobrou em 11 de julho de 1968, por força do Decreto nº 60.455, de 13 de março de 1967, tem por finalidade a formação de professores, especialistas e pesquisadores em Educação e outros profissionais desse âmbito, bem como o desenvolvimento de estudos e investigações sistemáticas que contribuam para o aprimoramento da realidade educacional brasileira.

A LICENCIATURA NA UFRJ

Nos cursos de licenciatura de diferentes instituições privadas, as disciplinas pedagógicas como sociologia, psicologia e filosofia da educação, didática, legislação educacional, entre outras, estão inseridas na matriz curricular de cada curso, já que não se formam bacharéis, o que torna o curso mais rápido, em média concluído em seis semestres. O mesmo não ocorre atualmente nos cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro destinados à formação de professores para a educação básica, onde o aluno que pretende fazer a licenciatura é levado a procurar a Faculdade de Educação² para cursar as disciplinas pedagógicas. Essa prática nos leva a reflexões sobre o papel que a FE vem desempenhando na formação dos licenciandos da

UFRJ. Observamos que, no contexto da UFRJ, independente da licenciatura escolhida pelo aluno, sua formação pedagógica se faz na FE, onde ele busca disciplinas que irão fornecer-lhe o título de licenciado.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa que contou com a aplicação de 126 questionários entre os meses de outubro e dezembro de 2005, respondidos por alunos de dois diferentes campi da UFRJ, no Fundão e na Praia Vermelha, nos turnos da manhã e da noite³. Como afirma Botelho (2004) “os cursos de licenciatura da UFRJ estão situados em grandes centros que podem ser considerados campos distintos (cf. Bourdieu) por apresentarem códigos e moedas de trocas simbólicas próprias – expressivos de posições epistemológicas, políticas e históricas peculiares” (p.32). Podemos caracterizar a UFRJ segundo sua localização nos grandes centros: CCMN (Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza); CCS (Centro de Ciências da Saúde); CT (Centro de Tecnologia); CLA (Centro de Letras e Artes); CCJE (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas) e o CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas) onde se encontra a FE. Esses territórios de formação permitem uma percepção do espaço universitário ampla e extremamente diversa, trazendo diferentes implicações para a experiência de olhar a universidade. Ao olharmos parte da universidade como nosso objeto de estudo, contemplamos, como afirmam Gabriel e Moehlecke (2006), que ela se torna, ao mesmo tempo, o lugar de onde se fala e o objeto sobre o qual se fala.

Nossa intenção não é a de avaliar a FE da UFRJ através das disciplinas e dos professores, mas problematizar como a licenciatura vem sendo pensada e praticada pelos intelectuais que ensinam aos futuros professores através de algumas disciplinas sobre *o que é ser professor*. Nossa preocupação não se traduz na dicotomia certo ou errado, bom ou mal, mas procura reduzir a distância que envolve esses dois protagonistas – licenciandos e professores – nessa difícil tarefa de construir o futuro da educação brasileira através da formação docente

Atualmente, a FE da UFRJ oferece o curso de Pedagogia, os programas de Pós-graduação em educação *lato e scruto senso*, cursos de extensão e responsabiliza-se pela formação pedagógica de alunos oriundos dos cursos de licenciatura

A formação dos licenciandos é oferecida pela FE em diferentes espaços da UFRJ como a Praia Vermelha, o IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Campus do Fundão, uma vez que a Unidade se utiliza de procedimentos “itinerantes”, isto é, oferece as disciplinas pedagógicas em diferentes espaços de modo a facilitar o deslocamento de seus alunos. Oferece, dessa maneira, as disciplinas pedagógicas obrigatórias para todas as licenciaturas, da Física à Biologia, passando pela Música, Letras, História, Geografia, Matemática, Filosofia, entre outros cursos.

Atualmente, entre as disciplinas oferecidas pela FE aos seus licenciandos encontramos: Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação I e II, Didática Geral e Especial, Fundamentos Filosóficos da Educação, Sociologia da Educação e Prática de Ensino. O perfil geral dos alunos que encontramos nas salas de aula se constitui por

alunos de bacharelado que faziam a complementação pedagógica e por alunos que ingressaram diretamente nos cursos de licenciatura através de Vestibular.

A UFRJ, em 2003, instituiu a Comissão Permanente de Licenciaturas – CPL que é uma comissão de assessoramento ao Centro de Estudos de Graduação (CEG), constituída por representantes dos Centros que possuem cursos de licenciatura (CCS; CCMN; CFCH; CLA), sendo que o presidente da CPL é indicado pelo Pró-Reitor de graduação que é também presidente do CEG. A CPL conta ainda com representantes do Colégio de Aplicação⁴ da UFRJ e da FE. A CPL tem por finalidade propor diretrizes didático-pedagógicas para a sua realização; coordenar a sua realização; e oferecer assessoramento ao Centro de Estudos Gerais para as decisões referentes a eles. Desde que foi instituída, a CPL ainda não apresentou uma atuação constante. O intercâmbio entre a FE os centros e os cursos depende da disponibilidade de seus interlocutores, isto é, coordenadores de cursos, membros dos Centros que participam da CPL e FE.

A necessidade de se pensar em uma proposta unificadora para as licenciaturas da UFRJ, onde cada curso tenha seu projeto pedagógico próprio, adequado às suas realidades e contextos, encontra resistências por parte de cursos que se enraizaram como bacharelado e continuam acreditando que a licenciatura é somente um apêndice da formação do aluno. A quebra dessa resistência precisará passar por uma reforma não só curricular ou legal, mas de uma reforma de pensamento dos formadores de professores, dos coordenadores e diretores de graduação desses cursos. Esse caminho poderá ser trilhado a partir de lideranças junto a essas unidades e ainda através de argumentos capazes de persuadir os interlocutores da FE da necessidade de se entender a docência como uma profissão com saberes específicos. Passa ainda pelo entendimento de que os conteúdos disciplinares são fundamentais para que se forme um bom professor, mas que a universidade não será capaz de ensinar todo o conteúdo de história, geografia, matemática, química ou biologia a seus graduandos. E que a FE, através das disciplinas pedagógicas, irá ensinar os alunos a investigar quais autores trabalham com esses conteúdos e quais os conhecimentos confiáveis sobre esse tema. Ensinar o aluno a aprender, a investigar e, a partir da pesquisa sobre o conteúdo, preparar seu plano de disciplina, plano de aula e sua metodologia de trabalho.

A PESQUISA REALIZADA

A pesquisa de campo iniciou com a aplicação de 126 questionários junto aos alunos de doze cursos de licenciatura da UFRJ no período de 10 de novembro a 6 de dezembro de 2005, nos campi da Praia Vermelha (manhã e noite) e Fundão (noite). Dentre os respondentes, 59 eram do sexo masculino e 67 do sexo feminino. Em relação às idades dos respondentes encontramos uma escala bem diversa, onde o mais jovem tinha 19 anos e o mais velho 42 anos. A concentração de alunos entre 21 e 22 anos é bem expressiva. Fechando essa parte inicial do questionário a respeito das diferentes formações dos respondentes, encontramos doze diferentes cursos nas turmas que participaram do estudo. Letras foi o curso com maior número de alunos (38), sendo

seguido por Física (20); Educação Física (21); Química (10); Geografia (8); História (7); Educação Artística (7); Música (5); Biologia (4); Ciências Sociais (3); Enfermagem (2) e Psicologia com apenas um aluno.

No que diz respeito ainda aos dados quantitativos da pesquisa, em relação aos territórios de formação pedagógica dos licenciandos, 47 alunos responderam que é de responsabilidade da FE da UFRJ a formação pedagógica de seus licenciandos (FE). No entanto, 60 alunos acreditam que essa formação deveria ser oferecida pelo seu curso de origem, dentro do instituto que freqüentam na universidade desde seu ingresso na instituição. Doze alunos acreditam que ambos, tanto FE como os cursos de origem dos alunos deveriam oferecer a formação em parceria e, finalmente, para dois alunos, tanto faz quem ofereça a formação pedagógica. Cinco alunos não responderam essa questão.

Conforme 90% dos respondentes, as disciplinas pedagógicas obrigatórias são importantes, necessárias e pertinentes para a formação do futuro professor, além de permitirem uma visão ampla da sociedade, apesar de parte desse grupo apontar falhas na oferta dessas disciplinas.

No presente trabalho, apresentamos a análise das falas dos alunos sobre os territórios e formação – FE ou cursos de origem. Essa pergunta coloca em evidência uma questão de extrema relevância na formação de professores oferecida na UFRJ: os territórios de formação.

Quando perguntados sobre o oferecimento da formação pedagógica, 60 alunos afirmaram que ela deveria ser oferecida pelo curso de origem. As justificativas apresentadas foram: a) que as disciplinas deveriam ser voltadas para a realidade de cada curso, aprofundando questões relativas a cada área; b) a questão do deslocamento, o que significa que, se as disciplinas são oferecidas no curso de origem do aluno, ele não precisará se deslocar até a Praia Vermelha ou até outra unidade do Fundão para cursar as disciplinas, economizando tempo e dinheiro; c) no caso da oferta ser feita pelo curso de origem, evitar-se-ia o divórcio teoria/prática.

Nesse sentido, podemos categorizar em três as principais questões abordadas pelos estudantes:

1. a relação do que o aluno aprende sobre educação com a *aplicação* do conhecimento. Pelo fato da FE receber alunos de todas as formações, as aulas acabam sendo generalistas demais segundo os estudantes que defendem a formação oferecida pelo curso de origem. Em torno de 70 por cento dos alunos favoráveis ao curso de origem como formador usou esse argumento para justificar sua opção. Segundo eles, caso o curso de origem oferecesse a formação pedagógica, esta estaria mais vinculada à prática de cada curso, sendo pertinente com a formação do aluno.

2. Vinte e cinco por cento dos alunos defendem que as disciplinas devem ser oferecidas no curso de origem para evitar o deslocamento até a Praia Vermelha ou até outras unidades do Fundão onde são oferecidas as disciplinas pedagógicas. Segundo os estudantes, seria uma forma de economizar tempo e dinheiro.

3. Cerca de 5 % dos alunos justificaram suas escolhas acreditando que, se a formação fosse oferecida pelo curso de origem, evitaria o divórcio existente entre teoria e prática, já que conforme a situação atual, a prática está vinculada ao curso de formação e a teoria é discutida na FE, no entanto sem articulação com a prática da disciplina.

A partir da análise dos questionários, destacamos a separação entre o *fazer manual* e o *fazer intelectual* feita por alunos que argumentam que as aulas no curso de origem possibilitam a parte prática, o trabalho empírico, enquanto as aulas na FE se configuram no trabalho intelectual, a parte referente ao pensar. Esse divórcio teoria/prática está presente no imaginário do aluno, evidenciado em sua resposta.

Para um aluno de Letras, um professor de português sabe muito melhor ensinar português do que alguém formado em pedagogia. Nessa fala percebemos a confusão que o aluno estabelece entre Educação e Pedagogia. Conforme sua resposta, inferimos que todos os professores da FE são pedagogos, o que não é uma realidade. No entanto, em que se baseia o argumento do aluno? No conhecimento da língua portuguesa e suas técnicas ou no domínio do como ensinar língua portuguesa? Dominar o conteúdo a ser ensinado fornece autoridade a um professor de como ensinar esse conteúdo? Segundo o aluno, os professores do curso de letras gozam de mais prestígio que os supostos pedagogos para ensinar português.

Sabemos que a questão do deslocamento pela cidade do Rio de Janeiro não é uma tarefa fácil. Todo deslocamento envolve tempo e gastos extras. Mas estamos diante de um ensino universitário que pressupõe interdisciplinaridade entre os diferentes centros e territórios de formação dos licenciandos. Acreditamos, no entanto, que existirão perdas nessa oferta das disciplinas pedagógicas unicamente para determinados centros. Ofertar, por exemplo, Psicologia da educação no CCMN ou no CT somente para alunos de matemática, física e química ou no CFCH somente para alunos de história, filosofia e ciências sociais e assim sucessivamente, não promove um diálogo interdisciplinar, mas enfatiza o fechamento da discussão em uma área do conhecimento, empobrecendo o conflito saudável e natural das diferentes formas de pensar o mundo e a educação. Sem falar nas trocas culturais, e de tantas outras esferas das relações humanas que as disciplinas pedagógicas para diferentes cursos possibilitam. Se a proposta do século XXI é aprender a viver *na e com* a diversidade, a oferta das disciplinas pedagógicas exclusivamente voltadas para cada curso vai de encontro a esse movimento.

Uma saída para a questão do deslocamento seria a ampliação do número de ônibus da UFRJ de modo a possibilitar uma maior oferta de transporte gratuito para os alunos dos diferentes centros até a FE. Outra questão relevante é a adequação dos horários de oferta das disciplinas na FE. Isso seria possível levantando junto aos centros e cursos de origem os melhores horários, concentrando em um ou dois dias da semana as disciplinas pedagógicas, aumentando o número de horas/aula e, conseqüentemente, reduzindo o número de dias.

Pelo que foi relatado nos questionários daqueles que defendem o curso de origem, duas questões são básicas nessa defesa: o custo com o deslocamento e a aplicabilidade da teoria aprendida. Para esses respondentes, a FE não dá conta de adequar a teoria pedagógica à

aplicação prática dos conteúdos, logo, há um distanciamento entre o que é ensinado e o que é visto nas práticas de ensino e estágio. Mas, será que essa distância encurtaria caso os cursos de origem assumissem sozinhos a tarefa de formar os licenciandos? E será que o ideal da formação dos alunos da UFRJ é fragmentar ainda mais a formação docente, tornando-a mais específica e reducionista, voltada exclusivamente para a prática da sua disciplina? Ser professor é somente dar aulas da minha disciplina de formação? Onde caberia nesse universo a discussão sobre a educação especial e inclusiva, a participação na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, entre tantos outros trabalhos que são esperados de um professor?

Acreditamos que a formação pedagógica deva permanecer sob a batuta das faculdades de educação por ser esse o lócus privilegiado de discussão das teorias e práticas pedagógicas. Defendemos ainda esse território por ter historicamente acumulado práticas, saberes, conhecimentos e lutas em defesa dos professores e de sua formação. Acreditamos ser esse o espaço de construção de identidade docente que englobe os conhecimentos da sociologia da educação, da psicologia da educação, dos fundamentos filosóficos da educação, da didática e, não menos importante, por ser o espaço da pesquisa em educação.

Voltando aos dados de nossa pesquisa com os licenciandos, quando perguntados sobre os territórios de formação, 60 alunos defenderam a responsabilidade do curso de origem e 47 atribuíram essa responsabilidade à FE. Poderíamos dizer que, caso fosse um plebiscito, a FE perderia por uma diferença de 13 votos. Entretanto, não trabalhamos unicamente com dados quantitativos, nossa preocupação primeira é a qualidade dos dados e os argumentos utilizados pelos licenciandos. Dos 60 alunos que acreditam nos cursos de origem como o território de formação dos licenciandos, seis não justificaram suas respostas. Quatorze alunos defendem os cursos de origem exclusivamente por uma questão de custo, ou seja, não querem se deslocar para a FE por conta dos custos – de tempo e dinheiro – que esse deslocamento envolve. Nesse sentido, se a FE oferecesse turmas em número suficiente nos seus campi provavelmente essa questão estaria solucionada. Restam então, 40 alunos que defendam a oferta das disciplinas pedagógicas pelos seus cursos de origem baseados em uma única premissa: a aplicabilidade do conteúdo. Para os alunos, seria possível aprofundar questões mais específicas sobre matérias que irão lecionar; o conteúdo tornar-se-ia mais centrado e mais direcionado. Nesse contexto, questionamos: os cursos de origem não fazem isso? Essa já não é a tarefa dos cursos de origem, apresentar aos alunos que a docência também é uma profissão, e não somente a pesquisa via bacharelado? Que discurso os professores dos cursos de origem utilizam junto aos seus alunos a respeito da formação pedagógica e da FE? O papel das disciplinas pedagógicas é a aplicabilidade prática da teoria? Isso é possível diante da diversidade da escola e da educação no Brasil?

Não podemos deixar de problematizar que os cursos de origem precisam se aproximar da FE e da realidade escolar brasileira, afirmando a docência como uma profissão, uma opção de trabalho do licenciando e que isso precisa ser discutido desde o início do curso,

mesmo que ele comece como um bacharelado. A licenciatura não é um sub-produto do bacharelado.

Acreditamos que a FE da UFRJ, através de seus professores e das disciplinas pedagógicas, precisa repensar seu papel na formação dos licenciandos. É preciso se aproximar mais da graduação, despertar o interesse pela pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as políticas públicas de educação, os movimentos sociais, os espaços não formais de educação, entre tantos outros temas pertinentes à educação no país. Os professores precisam deixar claro que sua proposta de entendimento da educação brasileira, especialmente a pública, não se reduz à aplicação de teorias mágicas que se encaixam como luva nas salas de aula. Como afirmado por Kuenzer (1998), as faculdades de educação deverão, apoiadas em diferentes áreas do conhecimento, estar preparadas para compreender a nova realidade educacional brasileira e os novos espaços de educação. Conforme a autora,

Para formar esse educador de novo tipo é necessário que as faculdades de educação, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam a autocrítica e busquem novas formas de organização de modo que se constituam como verdadeiros centros superiores de formação do educador, como espaços de articulação entre produção e divulgação do conhecimento pedagógico. Para tanto, é preciso superar a atual concepção que faz das faculdades de educação um fragmento da universidade com pouca relevância, posto que devem ser centros articuladores e difusores da ciência pedagógica que se produz a partir de todos os processos sociais e produtivos, e que estão presentes em todos os espaços pedagógicos, quer das relações sociais, quer das relações produtivas, quer dos espaços institucionalizados como são as escolas e as próprias universidades (p.9).

No caso da FE UFRJ, ficou evidenciado pela análise do discurso dos licenciandos que ela é o espaço legítimo de formação de professores no âmbito desta universidade. Dessa maneira, a FE não pode fugir a essa responsabilidade de tomar as rédeas da formação de professores na busca permanente pela redução das distâncias entre os atores envolvidos nessa formação, apresentando-se como guia nesse caminho. Nosso desejo é resgatar para a FE da UFRJ a idéia inicial quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, há mais de sete décadas: uma universidade dentro da própria universidade. À FE cabe esse papel integrador de saberes, através de um modelo interdisciplinar e condutor da formação de professores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, M.G.B. Retrato em branco e preto de hibridismo midiático – Práticas culturais dos estudantes de licenciatura da UFRJ, futuros professores. Tese (doutorado). Orientador: Profa. Dra. Zaia Brandão – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à faculdade nacional de Filosofia.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005

DURHAM, E. Educação superior pública e privada (1808-2000). In: In: SCHWARTZMAN, S., BROCK, C. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FÁVERO, M.L.A. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. Revista Brasileira de Educação. No 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. A USP e a formação de quadros dirigentes. IN: Moronisi, M. (org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Maio 2007. Pré-publicação.

MENDONÇA, A.W. Anísio Teixeira e a universidade de educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MONTEIRO, A. Formação docente: território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

Universidade Federal do RIO de Janeiro. Disponível em www.ufrj.br. Acesso entre os meses de maio e junho de 2007.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Política para as licenciaturas da UNIMEP. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998 (Série Institucional, nº 5).

NOTAS

¹ Informações disponíveis em www.ufrj.br

² A partir de agora denominada FE

³ O campus do Fundão localiza-se na Ilha do Governador e o da Praia Vermelha na zona sul do município do Rio de Janeiro, distantes, aproximadamente, 30km. Há apenas um ônibus da UFRJ que faz a integração entre os *campi* com horários pré-estabelecidos.

⁴ O Colégio de Aplicação da UFRJ é o local onde os licenciandos realizam a prática de ensino. Localiza-se no bairro da Lagoa, zona sul do município do Rio de Janeiro, o que implica em mais um deslocamento para os graduandos.

FORMAÇÃO DOCENTE: CENÁRIOS, PÁSSAGENS E RUMOS

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de (UEMS)

1. CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação, sobretudo a partir de 1994, de um novo modelo de Estado no Brasil obrigou a significativas transformações nas propostas e formas de atuação dos vários sujeitos políticos da sociedade civil brasileira.

Para fazer face às exigências internacionais, o governo brasileiro iniciou uma série de reformas, dentre elas as educacionais, como uma forma de regulação social. Assim, as políticas educacionais em curso têm como objetivo a adequação do sistema educacional ao ajuste do Estado. Isso significa que a educação tem um papel fundamental para que o Estado cumpra o seu novo papel nos ajustes exigidos pelos organismos internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) representou o marco da institucionalização de políticas educacionais em nosso país. Nesse quadro, o governo buscou a participação social, porque a participação da sociedade civil na implementação de medidas sociais passa a ser fundamental e é considerada um eixo da reforma do Estado.

Desde a Constituição Federal de 1988, que incorporou conquistas das sociedades avançadas no tocante à educação, passando por iniciativas como a elaboração do Plano Decenal de Educação, a aprovação da LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, dentre outras, criou-se uma perspectiva animadora quanto às possibilidades de efetivamente a política educativa vir a ocupar o seu lugar prioritário nas ações do Estado.

No quadro das políticas educacionais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador para o desenvolvimento econômico e, em decorrência, a formação de professores surge como uma das estratégias para a realização das reformas tidas como necessárias.

Várias universidades firmaram convênios com sistemas públicos e passaram a formar professores nos cursos de Pedagogia, que segundo Pimenta (2002, p.31) “passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior.”

Em nosso país, a implementação das políticas de formação realmente se consolidou na década de 90 em decorrência, principalmente, dos compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Freitas ressalta que, no decorrer desse processo,

Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de ‘elevar o nível de satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem', pilar do plano de ação Educação para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal. A 'qualidade' da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores (FREITAS, H.C.L.de, 1994 apud FREITAS, H.C.L.de, 1999, p.18).

No entanto, o que fica evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica ter tomado lugar central no discurso oficial brasileiro, as ações do governo exprimem a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social, subordinando o setor da educação à racionalidade do universo econômico. Em decorrência disso, há uma desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e uma desordem nas estruturas das instituições superiores, responsáveis pela formação de professores (BRZEZINSKI, 1999).

As políticas de formação de professores no Brasil sofrem do mau da descontinuidade e segundo Vieira (2001, p.25) trata-se de uma necessidade que o Brasil tem de "banir a sensação de retardamento", assim vai aderindo a novas propostas e abandonando as antigas, sem sequer realizar uma análise mais detalhada de ambas. Por isso é que muito mais rápido do que os educadores pensam é proposto um novo modismo em termos de educação, desrespeitando novamente a prática do professor, fazendo-o crer que ao longo de sua trajetória profissional ele não adquiriu nenhum saber e, por esse motivo, deve se render aos encantos do que estão lhe oferecendo.

O governo, embasado pela avaliação efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (SAEB/INEP), aponta o despreparo dos professores como causa do fraco desempenho dos estudantes. Uma das medidas assumidas é a interferência nas estruturas das instituições superiores que formam professores, com a justificativa de que estas têm sido improdutivas e incompetentes na formação de profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica, no Brasil.

Nesse quadro, não é difícil imaginar a transformação do trabalho docente. É importante destacar que "a participação e a resistência dos educadores devem começar com a certeza de que leis e planos necessariamente não mudam a realidade de que fazem parte, apesar de serem mudados por ela" (VIEIRA, 1999, p. 269).

Isso leva à constatação de que ainda se mantém a mesma visão tradicional que pressupõe mudanças no papel dos professores em cada conjuntura. Sempre que surge uma proposição de mudanças, seja de uma nova metodologia, de uma nova prática, de um novo currículo ou de uma nova organização curricular, o primeiro passo para sua implementação é a formação continuada dos professores para que dêem conta da nova tarefa. Assim, o que se tem hoje é o profissional da educação básica assumindo o papel de tarefeiro, o que supõe uma postura

ainda arraigada na visão tradicional. Isso parece indicar que se as tarefas mudam, ou seja, que em cada inovação o professor, suas competências e seu papel social e cultural também mudam.

Dessa forma, manter a concepção e prática de educação “tradicional” é optar pelo retrocesso social e cultural. Arroyo (1996) ressalta que o tempo de escola, no Brasil, tende a constituir-se num tempo cultural e humanizador com vistas a um alargamento da nossa concepção de educação básica, cuja concepção e prática de educação devem se consolidar desatreladas da velha concepção utilitária e mercantil.

É nesse contexto político e educacional que a análise da experiência de uma professora que atua na formação inicial será narrada a seguir, oferecendo suporte prático e reflexivo para essa discussão.

2. PASSAGENS: A EXPERIÊNCIA COM POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo de minha carreira profissional, a participação no programa Parâmetros em Ação possibilitou-me desenvolver reflexões teórico-metodológicas importantes à minha formação intelectual-profissional. Foi no bojo dessa trajetória que fiz escolhas que suscitaram meu objeto de pesquisa, tanto no mestrado quanto no doutorado. Por isso, considero importante, mesmo que resumidamente, falar do programa.

A origem deste programa, segundo explicação da SEF, se deu pelo fato de:

Durante o período compreendido entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, visando a uma educação de qualidade, que pudesse assegurar que cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infraestrutura e condições sócio econômicas desfavoráveis, pudesse ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessário para o exercício da cidadania, elaborou uma referência curricular para todo o país que ao mesmo tempo em que busca fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a educação, assegura também o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (1999, p. 7)

Durante o processo de discussão das referências curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs) e, também, por meio dos pareceres técnicos enviados à SEF, constatou-se que muitas seriam as dificuldades para a implementação dos referidos documentos, considerando o precário nível de formação dos professores em exercício e o elevado número de professores leigos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

A partir deste diagnóstico e das constantes solicitações que a SEF vinha recebendo para prestar cooperação técnica a estados e municípios, no que se refere à apresentação, discussão e implementação dos PCNs, e considerando a impossibilidade de atender ao universo da demanda e os diferentes níveis de responsabilidade e de atuação, a SEF, estrategicamente, elaborou e disponibilizou a quem se interessasse, os módulos que compunham o programa

Parâmetros em Ação, bem como a assessoria técnica para capacitar diretores, professores, orientadores educacionais, equipes técnicas das Secretárias, especialistas em educação, coordenadores pedagógicos ou de área e supervisores para implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O programa Parâmetros em Ação compunha-se de módulos específicos para Alfabetização, para as séries iniciais (1a a 4a) e finais (5a a 8a) do ensino fundamental, para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos. Cada módulo continha as atividades que deviam ser desenvolvidas pelos professores. Essas atividades compreendiam desde a discussão e a resolução de situações problemas até relato de suas próprias vivências e experiências na sala de aula, situações imaginárias, de forma a propiciar um envolvimento com as diferentes concepções teóricas e didáticas delas decorrentes, que remetesse, sempre que necessário, para a leitura dirigida dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o desenvolvimento das atividades programadas no Parâmetros em Ação, tanto no volume de 1ª a 4ª séries quanto no de 5ª a 8ª séries, estavam previstas 160 horas, bem como o tempo destinado à operacionalização de cada módulo, que poderia ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais.

Ainda segundo o documento oficial do MEC, que tratava da caracterização do referido programa, o objetivo principal com a criação do mesmo era:

suscitar nos professores o desejo de aprender e orientar para a possibilidade que, em grupos de estudo, os professores realizem atividades que permitam esse desenvolvimento profissional. Durante o desenvolvimento das atividades do Programa os professores são solicitados a constantes leituras. (1999, p. 15)

Alguns dos principais objetivos do Programa, segundo a SEF/MEC, eram:

- Fortalecer as equipes técnicas das Secretarias de Educação e das escolas, contribuindo para que desenvolvessem um trabalho de formação continuada de professores;
- Difundir um modelo de formação de educadores pautado pelo princípio do desenvolvimento de competências profissionais e apoiado na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo;
- Incentivar ou “fazer surgir” grupos de estudo ou equipes de formação continuada locais.

Uma das características ditas diferenciais deste programa, segundo a SEF/MEC era:

atender demandas e trabalhar por adesão voluntária, ou seja, só as secretarias que solicitassem o programa, voluntariamente, é que o teriam, desde que atendessem as exigências estabelecidas pela SEF, no sentido de garantir a continuidade do mesmo.

Dessa forma, tentava-se criar uma relação amistosa e cooperativa entre as diferentes instâncias de gestão do poder público. Esse princípio tinha como objetivo mostrar que o Programa se colocava como opção e não como imposição, esperando que as secretarias

percebessem se tratar de uma proposta organizada e inovadora. A SEF-MEC atendeu as solicitações das secretarias municipais e estaduais de educação, universidades e escolas de aplicação, através de uma agenda de ação, com o propósito de:

articular-se à estrutura das secretarias de educação de modo a valorizar o trabalho dos quadros próprios das redes de ensino locais e impulsionar a sua formação. A estrutura do Programa, criada para favorecer essa articulação é que garantia essa possibilidade. Na verdade havia “duas estruturas” que se interrelacionam: uma no âmbito do MEC e outra no âmbito das Secretarias. (1999, p. 13)

A articulação dessas duas estruturas foi realizada através das ações da Rede Nacional de Formadores¹. Esta Rede tinha como objetivo criar uma estrutura de comunicação e difusão de concepções, estratégias e conteúdos para a formação do professor a partir da participação de lideranças técnico-pedagógicas de diversas regiões do Brasil e localizadas em diferentes espaços institucionais, possibilitando o intercâmbio entre diferentes experiências de formação em diferentes realidades do país.

Esses intercâmbios aconteceram ora promovidos pela SEF/MEC, em Brasília ou nas próprias regiões do país, ora promovidos pelas secretarias de educação que acreditavam que tais trocas eram um meio fecundo e enriquecedor de aprendizagem e que tinham recursos financeiros para tanto.

No estado de Mato Grosso do Sul, um destes intercâmbios, o I Encontro Estadual de Formação de Professores, realizado em Bonito, MS, agosto de 2002, resultou na elaboração e um livro a partir dos textos e palestras produzidas no evento, intitulado: “É no coletivo que se constroem competências.” (2002).

No município de São Gabriel do Oeste, o intercâmbio gerou um encontro anual de educadores que continua a ser realizado até hoje (2007). Nesse encontro procura-se apresentar elementos de referência sobre a formação de professores.

Após três anos de desenvolvimento do referido Programa, o impacto mais significativo que se pode ressaltar foi o nascimento da necessidade e da busca de conhecimento, tanto por parte dos coordenadores locais do mesmo como dos formadores da Rede Nacional de Formadores de MS, o que foi caracterizado como um avanço na competência de gerir sua própria formação.

O conceito de gerir a própria formação, geralmente, remete-nos à idéia de autonomia, porém tal conceito teve no Programa um caráter limitado, pois a autonomia do professor resumiu-se somente na conquista e na intervenção do espaço da sala de aula.

Na tentativa de ir além desse espaço, alguns conteúdos previstos nos módulos contribuíram para que os coordenadores² participantes do programa tivessem uma visão de administração, planejamento e organização, fatores preponderantes para o desenvolvimento de qualquer programa de formação continuada presente nas secretarias.

Outro ponto que merece destaque foi à substituição de atitudes competitivas, tão comuns entre os municípios do interior, por atitudes de colaboração, visando ao bom funcionamento

do Pólo³ e não só deste ou daquele município. Este fato reforça a idéia de que a formação continuada pressupõe um trabalho de equipe.

Já disse anteriormente que a temática desta pesquisa, formação continuada de professores teve início ainda no programa de mestrado em 1999. Naquela ocasião, meu interesse recaía principalmente na opinião dos coordenadores, que exerciam a função de formadores dos professores no programa Parâmetros em Ação, sobre as competências que o referido programa pretendia desenvolver em seus participantes.

Desse período em diante, a preocupação com a formação de professores passou a ser bem maior do que aquela que o programa Parâmetros em Ação despertou em mim, pois passei a olhar essa temática como uma das maiores possibilidades de constituição profissional dos educadores, portanto, uma significativa fonte de investigação para se chegar às principais necessidades dos educadores, sua identidade profissional, suas práticas e saberes a serviço do ensino de qualidade.

A partir disso, as análises, limitações e ressignificações deste programa, numa dimensão de política pública, passam a ser consideradas.

3. ALGUNS FOCOS DE ANÁLISE, INDICANDO RUMOS

É dominante a idéia de que é necessário valorizar as políticas educacionais, no entanto, não se pode deixar de apontar as contradições, a lógica utilitarista inerente à sua concepção e execução, destacando suas limitações.

Reconhecemos que o programa de formação continuada Parâmetros em Ação motivou a discussão sobre formação continuada no âmbito das Secretarias de Educação, uma vez que, em muitas delas, essa iniciativa estava restrita a cursos esporádicos, sem muita articulação entre eles, destinados aos professores e coordenadores. No caso da comunidade docente sul-mato-grossense, o debate sobre formação era pouco freqüente, contribuindo para que a oferta do programa “Parâmetros em Ação” fosse logo aceita. Essa perspectiva, entretanto não impediu que realizássemos críticas ao modelo formativo desenvolvido pelo programa.

Por se tratar de uma política pública, portanto, com a preocupação de atingir o maior número de profissionais, interessados e necessitados de formação continuada docente, o programa Parâmetros em Ação, como qualquer outro programa nesse âmbito, ignorou a dimensão mais pessoal do processo formativo. Essa decisão partiu do princípio de que o que fazia sentido para um professor faria para outros, esquecendo assim que o professor apresenta características únicas, de enfrentamento e resolução de problemas, exigindo respostas únicas e ao invés de abrir diferentes frentes e propostas de formação continuada docente, abriu uma única.

Um programa que compõe uma política pública tem um caráter mais coletivo, não permitindo a realização de ações mais individuais, talvez esteja justamente nessa impossibilidade uma das limitações de uma ação desenvolvida nacionalmente. Mas, existem modalidades de formação continuada que levam em conta os aspectos acima citados e que contribuem tanto

para o desenvolvimento profissional a ponto desta contribuição tocar e modificar o sujeito envolvido como para a perspectiva pessoal do professor. Existem modalidades que consideram o que dizem os professores sobre suas constituições, percursos e processos formativos sem a preocupação de atingir um número grande de profissionais.

Dessa forma, por mais que as concepções defendidas pela SEF sejam apregoadas com o intuito de respeitar as diversidades existentes no cenário educacional, o que encontramos no programa Parâmetros em Ação não reflete esta visão, já que pressupõe um modelo hegemônico de ação por meio de módulos previamente definidos, com “sugestões” inclusive de carga horária a serem desenvolvidas. Segundo Nóvoa, “o processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado” (2002, p. 57). Não teria sido isso o que ocorreu com o processo formativo desencadeado pelo programa citado?

A experiência leva-nos a destacar que aquilo que é proposto nesses grandes programas precisa ser ressignificado dentro das instituições educativas nos momentos de trabalho docente coletivo.

A conclusão tirada dessas situações descritas é que cada uma das ações formativas oferecem contribuições e limitações, havendo necessidade de se conhecer os grupos docentes a quem tais ações se destinam, encaminhando-se para a correspondência entre demanda e oferta, que, longe de sugerir uma relação de comercialização, aproxima-se de uma relação processual, onde se leva em conta o que se tem em mãos para realizar o trabalho que precisa ser feito e os movimentos gerados a partir da demanda inicial.

Não se pode aceitar esses programas sem antes discutir com os professores a contribuição deles nos seus processos formativos e sem uma postura crítica frente às perspectivas de engessamento de idéias e de concepções.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. da. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, nº 68, dez/1999, p. 143-162.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.º 248, de 23/12/96.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. Anais do Encontro Estadual de Formação e Professores (Bonito-MS). Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. Referenciais para formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, nº 68, dez/1999, p. 80-108.

CANAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Pesquisa, nº 101, jul/1997, p.3-19.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2000, 288p.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, nº 68, dez/1999, p. 17-44.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e Política no Brasil de Hoje. São Paulo: Cortez, 1994. _____. (org.) Educação e Política no Limiar do Século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 202 p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

PAIVA, V. e WARDE, M. J. Novos paradigmas de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. Educação e Sociedade. Campinas-SP, nº 44, abr, 1993, p. 11-32.

PIMENTA, S. G. (2000). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Evaldo. Reforma do Estado e Educação. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. da S. (orgs.). Formação do Educador e Avaliação Educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, EDUNIOESTE, 2001.

NOTAS

¹A Rede Nacional de Formadores caracterizava-se por ser uma equipe de profissionais responsáveis pelo acompanhamento e implementação dos programas de formação Parâmetros em Ação e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

² Para o desenvolvimento e acompanhamento do programa nos municípios que aderiram a ele, foi criada a figura do coordenador, função que foi desempenhada, ora por professores, ora por coordenadores pedagógicos locais.

³ A organização proposta pelo Ministério da Educação para que os municípios fossem aglutinados, favorecendo as trocas, desenvolvimento e o acompanhamento do programa.

CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELETT, Elisângela Lisboa (E.E. Dra. Maria Augusta Saraiva);
PINTO, Umberto de Andrade (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

A história do curso de Pedagogia no Brasil nos revela uma sucessão de ambigüidades que refletem no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento bem como na formação e atuação tanto intelectual quanto profissional do Pedagogo.

O presente estudo busca abrir o debate sobre o curso de Pedagogia, a partir da promulgação, no ano passado, de suas Diretrizes Curriculares Nacionais. A primeira parte do texto procura construir uma breve trajetória histórica do processo de constituição destas Diretrizes, e a segunda parte apresenta as diferentes concepções de pedagogo em confronto no próprio texto das Diretrizes, que expressam os diferentes posicionamentos dos pesquisadores da área.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DA PEDAGOGIA

No conjunto das reformas educacionais implementadas no país a partir da década de 90, em especial após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN), 9394/96, a determinação de que todos os cursos superiores deveriam construir suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), direciona a luta dos profissionais da educação na construção de diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia.

Entretanto, em que pese o envolvimento dos educadores, ainda que de um modo não uniforme, a Pedagogia foi o último curso de graduação a ter suas Diretrizes definidas. Após algumas tentativas realizadas junto ao Conselho Nacional de Educação(CNE), somente em maio de 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são homologadas.

Concomitante às tentativas de construção destas Diretrizes o Curso Normal Superior, também previsto a partir da LDBEN/96, passa a ser ministrado nos Institutos Superiores de Educação e nas faculdades isoladas, formando os professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de atender a exigência da formação docente para estes níveis de ensino em nível superior. No entanto, este curso não ganha força suficiente para se colocar como modelo de formação docente, amplamente criticado pela ANFOPE, que o concebe como uma forma de desvalorização e desqualificação da formação do professor, e, reivindicava que esta formação fosse garantida no curso de Pedagogia.

Contudo, o insucesso da tentativa do CNE de reduzir o curso de Pedagogia à formação de especialistas e de transformar o Curso Normal Superior em espaço exclusivo de formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, fez

com que a proposta para o Documento de Diretrizes criado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, e encaminhada ao SESU/MEC em maio de 1999, desencadeasse, segundo Aguiar (2006), amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades - ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe). Diante das pressões e resistências o documento foi encaminhado ao CNE, onde permaneceu ao longo de quase oito anos “aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio Curso Normal Superior, que até o momento não possuía suas próprias diretrizes.” (AGUIAR, 2006, p.825).

Após aprovação das Diretrizes para Formação de Professores em 2002, o CNE compõe uma Comissão Bicameral para definir as Diretrizes para o curso de Pedagogia e em 2005 é divulgado o Projeto de Minuta numa nova tentativa de definição das diretrizes para os cursos de Pedagogia. A partir de então um amplo debate estendeu-se pelo país atingindo todo o campo educacional, na qual as diferentes perspectivas se manifestaram contra mais uma redução do curso, desta vez à licenciatura:

Art.2º - O curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para educação básica, habilitando para: a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a)

Desta forma, o ano de 2005 foi marcado por grande disputa entre as forças intelectuais da área, acompanhada da divulgação de diversos pareceres pelo CNE, que aos poucos foi incorporando as reivindicações e pressões feitas pelos diferentes grupos.

Entretanto, as discussões realizadas nos encontros e fóruns nacionais neste período denunciavam outro problema, que era a participação restrita e privilegiada de alguns grupos ligados ao CNE/MEC na construção da DCN's. Neste palco, os grupos menos favorecidos, no que diz respeito à consideração de suas propostas na constituição do documento de diretrizes, estão o Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), organizado por entidades representativas tais como a ExNEPe (Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia) e pelas executivas estaduais e Distrital, praticamente excluídos do processo, bem como os assinantes do Manifesto dos Educadores Brasileiros.

O MPEPe acampou uma luta intensa em 2005 contra os pareceres do CNE/MEC, bem como pela participação de todos os envolvidos neste processo, na qual defendiam num primeiro momento que as discussões em torno do curso de Pedagogia voltasse para as Universidades, possibilitando que professores, estudantes e demais profissionais da Educação

participassem efetivamente desta construção. Durante o 7º Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FONEPe), realizado na Universidade de Brasília (UNB) em novembro de 2005, as entidades e estudantes presentes aprovaram em seu plano de lutas um documento sobre a Concepção de Pedagogo, na qual defendiam uma formação com base na indissociabilidade entre a docência, a pesquisa e a gestão.

O Manifesto dos Educadores Brasileiros, liderados por educadores renomados, como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, dentre outros, também se manifestam de maneira contrária ao parecer e resolução de diretrizes homologadas pelo CNE/MEC, na qual durante o III Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), realizado em Águas de Lindóia-SP em novembro de 2006, aprovam a Carta de Lindóia, documento que dentre outras proposta, sugere:

A criação do curso de graduação em Pedagogia – Bacharelado – para propiciar aprofundamento de estudos teóricos em Pedagogia e oferecer formação pedagógica aos licenciados que desejarem assumir funções não docentes no sistema de ensino, nas escolas e em espaços não-escolares, mantendo-se as diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura, em que a docência figura como base da identidade profissional desse pedagogo. (CARTA DE LINDÓIA, 2006, p.4)

Outras entidades e grupos de intelectuais da educação se manifestaram, sendo que a grande maioria tem se colocado de maneira desfavorável ao parecer e resolução homologado pelo CNE/MEC. Os principais defensores das DCN's (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR), manifestaram seu posicionamento favorável às DCN's por um pronunciamento conjunto em que explicitam:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n° 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional.(ANPEd, 2006, p. 1)

[...] 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 por seus conteúdos que ao explicitar a natureza da ação desse profissional orienta a constituição de uma consciência pedagógica, isto é, do educador. Com isso queremos reafirmar a presença de conteúdos teórico-práticos para a constituição deste estado de consciência tal como ocorre em todas as demais áreas de conhecimento da graduação. (FORPED, 2005, p. 79)

Todavia, após analisar o contexto em que as DCN's foram construídas pelo CNE/MEC se fez necessário analisar profundamente cada ponto de conflito levantados ao Parecer CNE/CP n.º. 5/2005 e 3/2006 e projeto de Resolução CNE/CP n.º 1/ 2006, por pesquisadores e entidades da área. No entanto, não caberá aqui explicitar cada um dos pontos, mas ressaltar dois de maior divergência: Art. 2º. - traz um dos principais pontos de discordância entre os profissionais da educação, no que se refere ao conceito de docência e de Pedagogia estabelecido nas DCN's, na qual Libâneo (2006) aponta para uma insuficiência no que se refere a falta de conceituação clara de Pedagogia:

O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no art. 2º a conceituação de docência nos seguintes termos: Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia”. (LIBÂNEO, 2006, p. 8)

Neste sentido, a grande crítica de Libâneo é a insustentabilidade destas definições, ou seja, “define o termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado com a Pedagogia”, gerando outras imprecisões ao longo de todo o documento, como por exemplo, que todas as atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes.

Em contrapartida, a ANFOPE em acordo com a proposta do FORUMDIR reconhece que a base docente, da maneira como esta posta no documento de diretrizes representa um avanço histórico da luta dos educadores no Brasil:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, 2005, p. 7)

Art. 4º. – este artigo gera ainda maior inquietação, pois para Libâneo (2006) reitera a insuficiência conceitual expressa no art. 2º, ao passo que no parágrafo único define a atividades docente:

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

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento avaliação de projetos experiências educativas não-escolares;
 - III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
- (BRASIL, 2006b)

O conceito de docência nas DCN's passa a ser bastante questionado, por ser entendido por muitos pesquisadores como uma função alargada, já que não se restringe ao processo de ensino-aprendizagem, mas também às funções de gestão. Neste sentido a crítica é direcionada para a sobrecarga de funções atribuídas ao profissional Pedagogo, na qual segundo o FORPED (2005) favorece os interesses mercantilistas da sociedade contemporânea.

A ampliação demasiada da concepção de “ação docente” ao passo que abrange também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contexto escolares e não-escolares, assumem, segundo KUENZER e RODRIGUES (2006) tal amplitude que resultou descaracterizada:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação.

(KUENZER e RODRIGUES, 2006, p. 191)

O MEPE faz crítica a este artigo por entender que a Pedagogia é tratada pelo MEC na Resolução não como “uma área do conhecimento científico, mas como um apanhado de métodos de ensinar, reduzindo a Pedagogia à formação de professores através de uma formação rasa e desqualificada”(ExNEPE, 2005). O que é proposto é a redução da Pedagogia à docência, de forma que a Resolução “sugere” a ampliação do conceito de docência, como se nela estivessem contempladas a pesquisa e a gestão. Porém não deixa claro como se dará a pesquisa no decorrer do curso e nem sequer se esta é obrigatória. Além de não explicar como se dará na prática a relação entre docência, pesquisa e gestão durante o curso.

Sobretudo, após a análise completa do documento de diretrizes e de seu processo de construção é possível verificar que a identidade do Pedagogo bem como do próprio curso de Pedagogia no Brasil não encontraram definições precisas, o que acarreta na fragilidade da formação e no campo de atuação do profissional Pedagogo.

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

As concepções em disputa são explicitadas principalmente sobre o aspecto da identidade do Pedagogo, sobretudo no que se refere às concepções entre a licenciatura e o bacharelado e seus desdobramentos na composição do currículo para o curso de Pedagogia.

As investigações que tiveram como base a análise de diversos documentos, bem como a participação em diversos encontros, fóruns, simpósios, grupos de discussão, dentre outros espaços, permitem-nos identificar cinco grandes grupos que defendem diferentes concepções de formação e atuação do Pedagogo, a ANFOPE e seus seguidores, o Manifesto dos Educadores Brasileiros, a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais – FENERSE, o Movimento Estudantil de Pedagogia – MEPe e o Conselho Nacional de Educação, dentre os quais gostaríamos de destacar aqui dois grupos, dos quais tiveram maior relevância nas discussões atuais em torno da Pedagogia:

ANFOPE e seus seguidores - segundo Evangelista (2005) entendem que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Defendem o que denominam de pedagogia plena, ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente e o especialista, o segundo sobre a base do primeiro. A base de formação, portanto, seria a docência, o lócus as Universidades e Faculdades de Educação e os três grandes eixos da formação são docência, gestão e produção de conhecimento.

Para a ANFOPE e seus seguidores as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar deixariam de existir, acabando-se a divisão hierárquica do trabalho na escola. Em contrapartida, uma outra figura surge no lugar dessas habilitações, a do gestor escolar. A incorporação da gestão no projeto original da ANFOPE foi resultado de acordos feitos com o FORUMDIR, entidade diretamente interessada no perfil de gestor do Pedagogo.

O Manifesto dos Educadores Brasileiros - expressa a posição de pelo menos 150 educadores que o assinaram. Entre os signatários estão intelectuais, pesquisadores da área, educadores e estudantes do país que se posicionaram contra as DCN's. Podemos indicar como líderes do Manifesto alguns educadores de renome como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros. Este grupo compreende o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. (MANIFESTO, 2005, p.1). Por tal motivo vê o curso como bacharelado, no qual deve ser garantida a pesquisa.

O curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade. (MANIFESTO, 2005, p. 2)

Dentro desta perspectiva o Pedagogo “é o profissional que cuida da formação humana em todos os lugares onde esta formação acontece de forma intencional e sistemática”, ou seja, seus defensores reconhecem, a Pedagogia como campo científico que tem como objeto próprio o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas múltiplas dimensões. (LIBÂNEO, 2006).

Essas afirmações levam Libâneo dentre outros assinantes do Manifesto dos Educadores Brasileiros a recusar inteiramente os termos da Resolução do CNE, por conceber a Pedagogia como um curso inicial de professores para exercer funções do magistério (artigos 2º e 4º) e conseqüentemente o Pedagogo sendo apenas aquele profissional que leciona na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto o autor entende que, por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de Formação de professores.

[...] Afirmar que a sustentação teórica da formação do Pedagogo é a docência resulta em empobrecimento do campo científico e profissional da Pedagogia, ao passo que de forma imprecisa conceitualmente entende que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da Educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. (LIBÂNEO, 2006, p. 5)

Outras entidades têm participado ativamente das discussões em torno da formação e concepção do Pedagogo, seja através da colocação de suas posições bem como no estímulo ao desenvolvimento de pesquisas que subsidiem as discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao identificar as diversas concepções de formação e atuação do Pedagogo bem com analisar as DCN's é possível concluir, de antemão, que as disputas não terminam com a homologação do parecer e resolução do CNE, mas intensificam ainda mais as discussões, aspecto que pode num primeiro momento ser entendido como um fator positivo, ao passo que remete os profissionais da educação na luta por uma formação de qualidade nos cursos de Pedagogia, mas que, no entanto, reproduz a lógica das reformas educacionais, de privilegiar uma minoria que se coloca em função do sistema político e econômico, que permeia a sociedade contemporânea em detrimento de uma educação pública, gratuita estabelecida como um direito.

Sobretudo, é importante verificar que embora as justificativas quanto à necessidade de uma nova reforma do curso de Pedagogia fossem bem fundamentadas e reconhecidas pelos Profissionais da Educação, novamente percebemos que o modelo de sociedade de classes permeada atualmente pelas políticas neoliberais retomam um campo de disputas, em que a formação e atuação do Pedagogo passam pelas demandas colocadas pelo mercado, utilizando-se do discurso de valorização da formação dos professores no Brasil, defendida pelo movimento dos educadores.

Desta forma a luta justa dos educadores no Brasil, por uma formação consistente dos professores, principalmente dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relegada ao longo de toda a história da Educação no Brasil, incorpora os ideais mercadológicos de uma sociedade que passa por uma crise do capitalismo, da qual delega à Educação, de maneira ingênua, toda a responsabilidade pela retomada do desenvolvimento econômico do país.

Neste sentido, é importante perceber que a construção das DCN's é parte de uma política maior que atende a um quadro de Reformas Educacionais em toda a América Latina, na prática, tendo como fim maior a "privatização do ensino", basta analisarmos toda a conjuntura política atual que envolve a Educação em todas as modalidades de ensino, sustentadas por políticas de cunho compensatório, que camuflam a isenção do Estado nas questões sociais.

Esta concepção de ensino pode ser percebida claramente no parecer e resolução das DCN's, no que se refere à formação aligeirada dos profissionais da Educação, bem como na formação alargada (generalista) e ao mesmo tempo esvaziada no que diz respeito à rasa fundamentação teórica. Esta restrição formativa fica evidenciada na ampliação das metodologias em detrimento dos fundamentos da Educação. O mesmo ocorre com as disciplinas que dão sustentação para a atuação do Pedagogo na gestão dos sistemas de ensino. Ao ampliar demasiadamente a concepção de "ação docente", que passa a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares, secundariza, ou mesmo renega, a especificidade da formação do pedagogo que deve estar preparado para a gestão dos sistemas de ensino. O curso pode assumir desta maneira, uma formação que atende muito mais às novas demandas colocadas pelo mercado - a gestão de recursos humanos, exercida privilegiadamente no setor privado do ensino superior.

Sobretudo, é possível concluir que a dubiedade encontrada nas DCN's possibilita a organização de um curso de Pedagogia que se constitua como um curso que ofereça meramente métodos e técnicas para o desenvolvimento de atividades consolidadas pelo mercado de trabalho, ou seja, um curso que atenda meramente à formação profissional e não intelectual.

Esta concepção de formação ligada diretamente à atuação do Pedagogo na sociedade contemporânea é percebida no próprio processo de "construção" das DCN's, que se dá de maneira muito semelhante às demais políticas educacionais no Brasil, que privilegia a participação de grupos restritos.

Portanto, parece bastante evidente que a concepção de formação e atuação do Pedagogo nas DCN's atende primeiramente a um quadro de disputas entre os Profissionais da Educação e às demandas postas pelo mercado na conjuntura atual da sociedade capitalista, privilegiando uma "base docente" que ao não explicitar conceitos fundamentais, privilegia a formação de professores para exercer funções do magistério segundo um modelo de ensino baseado em competências e habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva et al. Diretrizes Curriculares do cursos de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da Formação do Profissional da Educação. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf> Acesso em 22/04/2007 >

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior. Análise do GTPE sobre proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3475> Acesso em: 01/10/2006.

ANFOPE et all. Considerações das entidades nacionais de educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 14 de abril de 2005. 2005a [Mimeo].

ANFOPE. Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia. Campinas, 2005 [Mimeo].

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer 18º versão. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 12 de setembro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer 20º versão. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 04 de outubro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer 22º versão. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, novembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer Penúltima versão com vistas para última. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 21 de novembro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer última versão em vias de aprovação. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005c.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

_____. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 20/09/2006;

BRZEZINSKI, Iria. A Formação do professor para o início da escolarização. 1987. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Goiânia: Ed. UCG / SE, 1987. 238p. (Série: Teses Universitárias,1)

BRZEZINSKI, Iria. Perplexidades na formação de profissionais de Educação frente à LDB 9.394/96: a (re) significação da formação do pedagogo. In: 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, 1997.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 1999 [Mimeo].

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia-SP. Textos Geradores - FORPED: Resumos: UNESP, 2005.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 13., 2006, Campinas. As Diretrizes Curriculares de Pedagogia – Perspectivas para a formação dos profissionais da educação. Campinas: ANFOPE, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Curso de Pedagogia: projetos em disputa. Florianópolis/SC: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/OlindaEvangelista.htm> Acesso em: 20/04/2007

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA – ExNEPe. Diretrizes Curriculares Nacionais. In: 7º Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.exnepe.blogspot.com/>. Acesso em: 20/01/2007

ExNEPE, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005. BR: 2006 [Mimeo].

FENERSE et al. Carta Aberta. SP: 2006 [Mimeo].

FORUMDIR. Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. 2005a [Mimeo].

FORUMDIR. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Pedagogia. 2005b [Mimeo].

FORUMDIR. Proposta reformulada pelo FORUMDIR, a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió, sobre a minuta do projeto de resolução do CNE. 2005c Mimeo].

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES DE PEDAGOGIA - FONEPe, 7., 2005, Brasília. Carta Aberta. Brasília: ExNEPe, 2005.

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA - FONAPE, 3., 2006, São Paulo: Carta de Lindóia. SP: 2006

FRANCO Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como Ciência da Educação. 1. ed. Campinas: papyrus, 2003. 142p;

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acacia.htm>. Acesso em: 20/01/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação. In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002a.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2002b.

_____. As Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Campo epistemológico e exercício profissional do Pedagogo. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>. Acesso em: 1/10/2006.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em: 1/10/2006

_____. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? 2005c [Mimeo].

_____. O projeto de Resolução do CNE sobre o curso de Pedagogia. Presença Pedagógica, Belo Horizonte - MG, v. 11, n. 65, p. 82-86, 2005.

_____. Pedagogia e identidade profissional do pedagogo. Caderno da Educação, Goiânia-GO, v. 3, 1995.

_____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf#search=%22libaneo%20e%20a%20pedagogia%22. Acesso em: 1/10/2006.

_____. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 8. ed. v.1. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 208 p;

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. Presença Pedagógica, Belo Horizonte - MG, v. 11, n. 65, p. 52-63, 2005.

MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS - sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia. Setembro de 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm> . Acesso em: 10.10.2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. Os Cursos de Complementação Pedagógica e a Formação de Pedagogos na Cidade de São Paulo (1970 - 2000). 2000. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-CAMPINAS, 2000

PINTO, Umberto de Andrade. Um Conceito Amplo de Pedagogia. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. Pronunciamento conjunto das entidades da área da Educação: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/docs/pronunciamentconjunto2006.doc>
Acesso em: 20/01/2007.

SAVIANI, Dermeval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. Didata: a revista do educador. (O que é Pedagogia?) São Paulo, n.5,1976.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999 (Polemicas do nosso tempo, 66).

SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: Iria Brzezinski. (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. 1 ed. Brasília: Plano: Plano, 2002, v. , p. 75-93.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, nº. 68, p. 17, dez, 1999.

SCHEIBE, Leda. Necessidades e demandas de formação e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. 2006 [Mimeo].

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. Ed. 20. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE RONDONÓPOLIS-MT: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INSTÂNCIAS FORMADORAS

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães (UNIVAG – Centro universitário de Várzea Grande Mato Grosso)

Considerando os avanços tecnológicos, a globalização, o mercado de trabalho cada dia mais exigente e competitivo, constata-se que há premente necessidade de que o professor busque a formação continuada para o desenvolvimento das competências básicas ao exercício de sua função como profissional. O contexto educativo, portanto, demanda profissionais docentes preparados para atenderem às necessidades educacionais do aluno, num processo dinâmico de desenvolvimento para ambos. Tal exigência é também considerada essencial no Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em 2000 e sancionado em 2001, quando cita em seu capítulo IV, seção 10.1 :

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (p.63).

A legislação atribui a competência pela formação continuada dos professores aos estados e municípios, embora, em nível federal, alguns convênios internacionais sejam firmados, via Ministério de Educação e Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), com o Banco Mundial, e a partir deles também se desenvolvem programas de formação no interior dos estados e municípios brasileiros.

Tais acordos de Formação continuada têm vindo para diferentes realidades com propostas engessadas e merecem estudos investigativos sobre suas reais contribuições à formação dos professores, especificamente em Mato Grosso em que a diversidade e as distâncias, marcadas pelo limite das águas e pela falta de acesso às localidades, tornam-no um Estado com realidades diversas. Portanto, programas diferenciados devem ser implementados para atender ao Estado em suas especificidades, inclusive étnicas. Para tanto, a educação não deve violentar sua natureza, seus interesses e sua forma de ler e ver o mundo.

A formação de professores em Mato Grosso desenvolve-se sob a forma de políticas educacionais destinadas às diversas modalidades, sendo este estudo voltado para as políticas de Formação continuada dos professores em exercício na rede pública estadual.

A pesquisa busca revelar o modelo de formação oferecido pelo estado de Mato Grosso aos professores da rede pública, buscando, nos sujeitos, dados que permitam analisar se elas efetivam conforme o desejo e as necessidades elencadas pelos professores e suas escolas e quais os resultados que eles atribuem às suas práticas.

Para realizar o trabalho, situo os estudos nas políticas públicas de formação continuada: a desenvolvida nos Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), no centro de Rondonópolis; a política do Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) também em escolas estaduais em Rondonópolis.

Para tanto, descrevo, no período de 1993 a 2006, as principais políticas e programas desenvolvidos para os professores em exercício, centrando as atenções para aqueles que se efetivam em espaços de discussão coletiva de professores.

Para subsidiar a pesquisa busquei, dados sobre a formação continuada em Mato Grosso nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, nos documentos realizados sobre os programas de Formação continuada produzidos na década, nos estudos desenvolvidos por Rocha (1996), Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso CEFAM de Rondonópolis, dissertação que trata sobre a Formação continuada de professores a partir de um processo autônomo da escola, como também na pesquisa de doutorado da mesma autora (2001) sobre os professores Leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do Projeto Piloto de Mato Grosso.

O trabalho aborda, ainda, como os CEFAPROS se tornam abrigo para outros programas de formação como o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício/MEC/FUNDESCOLA), conforme Rocha (2001), constituindo-se em importantes documentos para o presente trabalho.

A pesquisa busca revelar o processo de formação dos professores, visando resgatar o movimento de autonomia e/ou de subordinação a que são submetidos, mediante a propositura de projetos e políticas públicas de formação docente, emanados pelo sistema público.

No desenvolvimento do estudo é traçada a trajetória histórica de cada uma das propostas de Formação continuada, as quais, coincidentemente, nascem em Rondonópolis (MT) e, se tornam hospedeiras de projetos importantes que se projetam para o cenário nacional, constituindo-se em modelo de formação para o Brasil e outros países, como o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, uma proposta de gestão da escola do FUNDESCOLA.

A formação continuada com a qual trabalharei ao longo do estudo é aquela que se desenvolve em processo *continuum* de atualização e discussão e que se efetiva em espaços coletivos na e a partir da escola.

Para este estudo tomei como *lócus* de investigação três escolas públicas de Rondonópolis-MT que trazem na sua trajetória a Formação continuada desenvolvida pelo Centro de Formação e Atualização do Professor - CEFAPRO e pelo PDE.

As falas colocadas foram transcritas tais como colhidas nas entrevistas.

Para maior organização dos dados optei por categorias de análise, segundo Szymanski; Almeida e Bransini (2004).

As categorias elencadas para este estudo foram:

- Concepção de formação continuada que o professor apresenta;
- Organização da escola para a formação continuada em serviço;
- Formas - modelos de formação oferecidos aos ou pelos professores / escola / sindicato / Estado;
- Reflexos da Formação na prática pedagógica a partir das análises dos sujeitos.

A escolha deste tema de pesquisa se origina de minha experiência com o grupo de estudos formado por professores-equipe técnica do Magistério na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, no ano de 1985, com o objetivo de discutir a formação continuada.

Deste grupo nasce o Centro de Formação Permanente de Professores, que mais tarde serviu de referência para a Criação do CEFAPRO pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Naquela ocasião participei como professora de Ciências Naturais nas reuniões de estudos e fui responsável pelas discussões sempre que havia interesse dos professores nessa área. Em relação ao PDE, participei como coordenadora quando da implantação do plano na escola citada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que, como pesquisadora, participei, registrei e vivenciei situações nos dois projetos.

A partir de minhas observações e reflexões, surgiu o interesse pelos cursos de formação de professores e por suas contribuições para a ressignificação da prática pedagógica.

A investigação envolveu seis professores e dois coordenadores em três escolas públicas distribuídas em locais diferentes na cidade, por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas, coletando dados sobre a concepção de Formação continuada, nas instâncias onde se desenvolvem os programas - PDE e CEFAPRO, e registrando as percepções que os sujeitos apresentam sobre as repercussões de tais formações em suas práticas. Para tanto, o critério de seleção dos sujeitos foi a partir da exigência de que todos tivessem participado dos dois programas de formação continuada em exercício, os quais contemplassem as discussões coletivas dos professores nas escolas pesquisadas.

O estudo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente foi contextualizada a Formação continuada de professores, em seguida situo a formação continuada em Mato Grosso, com destaque para alguns programas vigentes, mais detalhadamente o Centro de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE. A metodologia adotada para dar suporte à pesquisa julgou-se pertinente a pesquisa qualitativa embasada em Bogdan e Biklen (1996). Os resultados da pesquisa são analisados e discutidos

à luz de alguns teóricos, tais como Carvalho (2005), Freire (1996), Gatti (2000), Fusari (1988), Nóvoa (1992), Prada (1997), Rios (2004), Rocha (2001), Rodrigues, (2004), Tardif (2003) sobre a formação continuada.

Importante se torna, no estudo, situar a Formação continuada e as concepções a ela atribuídas, para que se possa compreender com qual abordagem este estudo trabalhará os dados e analisará os sujeitos que fazem parte dele sobre a formação continuada de professores em exercício no Estado de Mato Grosso.

A importância da Formação continuada em exercício, assim proposta, desenvolve-se com mais legitimidade no interior das escolas, sendo o grande desafio das políticas do sistema propor uma formação que atenda às “diferenças professorais”, para que os docentes sejam capazes de entender melhor e, assim, dar sentido à sua profissão. O professor deve entender que o processo ensino-aprendizagem consiste em um exercício de aprendizagens mútuas, em que a mediação está muito presente entre professor e aluno. Assim concebida a prática docente, o professor

[...] é muito mais que um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir conhecimentos a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um ‘lecionador’ para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (GADOTTI, 2003, p. 8, grifo do autor).

Neste sentido é preciso que também a escola se constitua em um espaço de formação para que possa buscar, através da trajetória formativa, referências para analisar seus problemas e colocar-se como instrumento para a aprendizagem significativa e a construção de saberes voltados para a melhoria da qualidade de vida, respeito aos deveres e direitos do cidadão.

As mudanças na escola são complexas e envolvem relações de ensinar a aprender a profissão docente no seu cotidiano, posto que “[...] o desenvolvimento profissional deve estar intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento da profissionalização docente” (GARCIA apud MONTEIRO, 2002, p. 176).

Para Monteiro (2002, p. 179), o desenvolvimento profissional constitui-se de processos formativos, possibilitando aos professores, através da reflexão, a compreensão dos saberes: no fazer pedagógico, nos aspectos estruturais do seu trabalho e na produção de conhecimentos, quando comenta que “[...] as condições de trabalho dos professores devem ser consideradas como um aspecto importante no desenvolvimento profissional”.

Assim, a Formação continuada na escola, envolvendo os professores tem significativa contribuição para a sua formação e desenvolvimento profissional, visto que possibilita aos professores discutirem o cotidiano da profissão em seu *locus* de trabalho, dando maior condição de envolvimento destes nas reflexões propostas para os encontros de formação.

De outro lado, a formação prescritiva, ou seja, aquela proposta pelo sistema público estadual, tem sido alvo de severas críticas, devido à forma como se estrutura e à metodologia que desenvolve no âmbito escolar. Desconhecendo as diferentes realidades das escolas e a cultura dos professores, “os pacotes” de Formação continuada, quando não descabidos, propõem mudanças de paradigmas sem que tenham havido condições para que se processem as leituras, as discussões e a devida reflexão sobre as possibilidades de alterar a prática e conceber a docência de forma diferenciada da que se tem praticado.

No estado de Mato Grosso, o movimento de Formação continuada à partir da escola, isto é, a partir do desejo e da autonomia dos professores, registra uma trajetória significativa e se torna uma política pública de formação em forma de Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), desenvolvendo-se fora da escola, mas procurado pelos professores na busca da autonomia e atualização em discussões coletivas. Com este registro, respondendo a uma das indagações sobre a possibilidade de a Formação continuada a partir da escola tornar-se política pública de formação. Resta, no entanto, questionar sobre a duração e a legitimidade da proposta e até quando se constitui em desejo ou prescrição, fato este que tratarei no decorrer do estudo.

Abordarei o PDE, como política pública, e o CEFAPRO como *locus* de execução das políticas públicas de formação continuada de professores. O PDE e CEFAPRO movimentam as discussões na/a partir da escola. As formas como as políticas se desenvolvem são diferenciadas, mas têm um ponto comum, partem da indicação dos professores os temas que desejam estudar, bem como parte deles o desejo para procurar seus pares para as discussões em reuniões e locais escolhidos.

As políticas de formação continuada em Mato Grosso e vigentes na atualidade, são desenvolvidas por meio do PDE e do CEFAPRO e, portanto, constituem-se em objetos da presente pesquisa, para as quais destinei um espaço destacado.

Uma política de formação é pública quando

[...] é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitadas as análises das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc., não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com seu campo de intervenção (COLLARES, 1996, p. 67).

As políticas de formação de professores se originam de inúmeras iniciativas, podendo ser advindas de ações governamentais e/ou de diferentes esferas do poder público. No caso do PDE, foram propostas subsidiadas e supervisionadas pelo FUNDESCOLA/MEC e Secretarias Estaduais de Educação, introduzidas inicialmente nos municípios.

É oportuno considerar como ponto de partida que a política educacional é uma expressão da política social.

Tomar como foco a Formação continuada que tivesse sua origem no desejo de autonomia dos professores consiste em uma das intenções de condução da presente pesquisa.

O desejo aqui destacado refere-se à condição de os professores poderem, nestes programas, definir os temas que discutirão com seus pares, tanto na escola quanto no CEFAPRO. Outro ponto em que o trabalho se pauta é o de referenciar nos estudos os projetos e os programas de formação que têm continuidade, sendo estes a formação continuada por meio do PDE e CEFAPRO. Importante ressaltar é o que a pesquisa revela sobre a origem de tais programas.

O Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE em Rondonópolis MT surgiu no ano 1997, a 212 km ao Sudeste de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, a partir do modelo de gestão empresarial, sendo desenvolvido inicialmente nas escolas municipais de Rondonópolis sob a égide da qualidade total.

Iniciou como uma alternativa de modelo de gestão orçamentária e organizacional da escola que carecia de um planejamento que atendesse à sua dificuldade financeira e lhe desse uma direção, “um caminho” para a superação.

O modelo foi idealizado pelo coordenador de Gestão Educacional do FUNDESCOLA, José Amaral Sobrinho, que em entrevista à Revista Recado (2000) argumenta que:

Durante a vigência do Projeto Nordeste, a experiência de Rondonópolis foi avaliada e teve início um processo de aprofundamento da metodologia e sua utilização por um conjunto de escolas de alguns estados e da região. A Metodologia foi sendo refinada a medida que foram sendo conhecidas e visitadas experiências de outros países (Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Inglaterra, França e Escócia) na área de gestão escolar. Com o FUNDESCOLA, hoje em seu terceiro ano, a metodologia do PDE já está bastante consolidada considerando que já são mais de 3 mil o número de escolas participantes e a demanda por expansão é crescente (SOBRINHO, 2000, p. 3).

Após estudos de equipes internacionais, saiu a proposta do PDE que foi implementado em 1997 e a SEDUC iniciou o processo em Mato Grosso de capacitação para diretores e coordenadores das escolas, para a utilização da metodologia de implantação do plano.

Conforme o *site* da SEDUC, Rita Volpato, redatora responsável, afirma a origem do PDE quando destaca:

Mato Grosso serviu de base para a criação e o desenvolvimento do PDE. Assessoros do MEC desenvolviam um projeto de Qualidade Total junto a uma escola municipal em Rondonópolis, quando surgiu a idéia de desenvolver um projeto para orientar as escolas em seu planejamento. **Depois da implementação e da avaliação do PDE nas escolas municipais de Rondonópolis, o Plano foi levado para outros Estados brasileiros** (VOLPATO, 20 abr. 2006, grifos meus).

Assim, a partir do modelo observado em Rondonópolis, a proposta foi ampliada e implementada em experiência piloto no Nordeste, efetivando-se, no interior da escola com os recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA e BANCO MUNDIAL.

Conforme Reisferro (2005):

A primeira experiência de operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, em escolas públicas brasileiras, ocorreu em 1997, na Região Nordeste. As escolas públicas desta Região, à época, apresentavam história de fracasso escolar no Ensino Fundamental e, em decorrência, altos índices de distorção idade-série e de analfabetismo. Após experiência realizada com o PDE nas escolas da Região Nordeste, ele também foi implantado em escolas públicas das regiões Norte e Centro-Oeste (REISFERRO, 2005, p. 123).

Para essa proposta, inicialmente procurou-se atender prioritariamente aos municípios mais populosos dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, as chamadas Zonas de Atendimento Prioritário - ZAPs (denominação dada pelo FUNDESCOLA).

O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, naquela ocasião como proposta para escolas estaduais e financiado pelo FUNDESCOLA (1997) através da sua coordenação executiva em Mato Grosso, visando fortalecer as escolas públicas e promover ações para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, reduzindo, assim, as desigualdades educacionais, através do programa do Fundo Nacional da Educação FNDE e do salário-educação.

Os recursos disponibilizados são utilizados pelos estados e municípios em Programas de Formação continuada de professores; com metodologias próprias para escolas rurais; aquisição da infra-estrutura para as escolas (mobiliários, equipamentos, reformas etc.); e para a implantação e/ou consolidação do plano.

As escolas devem planejar suas ações nos moldes determinados pelo PDE para receberem os recursos e executarem as ações estabelecidas.

A organização da formação continuada se dá no início do ano letivo, quando os gestores reúnem-se para elencar os temas e a carga horária para o seu desenvolvimento. A partir de então, a proposta segue pelas devidas instâncias de aprovação, até que a verba para subsidiar as palestras, cursos e outros seja destinada à escola.

Para continuar recebendo as verbas bimestrais, a escola deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), informando por meio de um relatório todos os gastos previstos para aquele ano. A unidade escolar que não prestar conta de como o recurso foi investido, ficará sem receber as outras parcelas, e estará inadimplente com a Secretaria.

A gestão procura profissionais externos para desenvolver os temas, através de cursos de formação continuada de 20, 30 e 40 horas com os recursos do PDE.

O PDE traz um modelo de gestão para a escola, dentro dos moldes empresariais, com uma linguagem comum às empresas, causando, inicialmente, um certo estranhamento nas escolas as terminologias líderes de objetivos, gerentes de metas, eficácia, eficiência, estratégias, plano de ação, entre outras.

A formação continuada se dá em forma de cursos com tempo e carga horária definidos, conforme a liberação da verba. O fato de as temáticas serem estipuladas pelos professores dá importância à formação, pois representa o interesse deles. No entanto, não se sabe se o palestrante, muitas vezes externo e alheio às dificuldades da escola, dará o

encaminhamento necessário. A resposta para isso, os sujeitos da pesquisa evidenciarão no decorrer do trabalho.

O PDE busca combater os altos índices de reprovação e evasão escolar, além de auxiliar a escola a se organizar de maneira eficiente.

Em 1998 o PDE foi implantado em 40 escolas do estado de Mato Grosso como projeto piloto. Já no ano seguinte foi estendido às demais escolas da rede pública de ensino, recebendo nos dois primeiros anos recursos diretamente do Governo Federal. A partir do ano 2000, o Estado de Mato Grosso, através da SEDUC, assumiu os repasses financeiros.

A pesquisa, aponta para a necessidade de definição de uma política estadual de formação continuada dos profissionais da educação em exercício que seja duradoura e articulada ao plano de carreira, para fortalecer a autonomia da escola e discutir seus reais problemas na perspectiva de sua emancipação. Duradoura no sentido de não consistir em cursinhos estanques de formação, e sim em um processo contínuo de discussões que se complementam e dão consistência aos temas discutidos com/pelos professores.

A formação continuada, desenvolvida dessa forma e garantida na carga horária do professor, permitindo-lhe decidir, optar, dar direção e continuidade às discussões sobre a complexidade da profissão, estimula a socialização de práticas, a inovação curricular, além de fortalecer iniciativas metodológicas e dar direção ao projeto político pedagógico da escola.

Muitos professores, para investirem na sua formação, enfrentam desgaste físico e emocional, uma vez que, em muitas escolas, a formação continuada significa para os gestores um investimento pessoal na carreira, para adquirir pontuação. Diante de tal concepção dos gestores, os docentes procuram se aprimorar nos finais de semana, após a jornada de trabalho. Alguns o fazem pela necessidade que sentem de investir na sua formação, no entanto a grande maioria busca a formação por meio de cursinhos, não se preocupando com a qualidade e o teor das discussões neles contidos, tomando vulto a soma dos pontos conseguidos nos certificados que se constituem em requisitos para a lotação no ano seguinte.

Assim sendo, amarrar a formação continuada ao projeto político pedagógico da escola e ao plano de carreira seria interessante para o crescimento do professor, da escola e do magistério estadual como um todo.

Nesse sentido, na ausência de uma política de formação continuada para o magistério estadual de Mato Grosso, delega-se a projetos temporários a incumbência de discutir os dilemas dos professores com a profissão e com as relações ensino-aprendizagem, os quais não se preocupam com a origem, natureza e especificidade da formação oferecida.

A pesquisa que ora apresento, buscou discutir justamente quais têm sido as contribuições do modelo de formação continuada instituído pelo Estado para as escolas, centrando o foco nas políticas de formação implantadas na e a partir da escola, no sentido de levantar os espaços onde elas têm se desenvolvido, como os professores as concebem, a forma como se desenvolvem e em que elas contribuem para ressignificar as práticas dos professores.

Pude perceber que as políticas, vigorando no Estado há mais de 5 anos, apresentaram-se com pontos de fragilidade que são preocupantes.

O PDE, segundo os dados coletados, desenvolve-se na escola com a oferta de capacitações pontuais, descontínuas, desenvolvidas de forma muitas vezes desconectadas entre si. Os sujeitos apontaram, inclusive, trocas de palestrantes, debatedores, devido ao valor que deveria ser pago pelo trabalho, sendo substituído por alguém de menor custo, com um tema também diferente do agendado.

Neste caso a escola, ao demonstrar descompromisso com a formação financiada (a custos baixos) pelo PDE, muito pouco contribui para mobilizar seus professores, fazer a mudança necessária em seu interior e provocar o debate sobre o seu projeto político pedagógico.

A pesquisa apontou, também que a formação continuada oferecida pelo CEFAPRO de Rondonópolis, a qual se constituiu em referência estadual de formação ao incluir em suas discussões a luta sindical, a política na formação profissional, a discussão coletiva e um movimento a favor da mobilização dos professores por uma educação voltada para as especificidades da escola, com o apoio da Universidade Federal, campus de Rondonópolis. Tal centro de formação, ao desenvolver projetos de formação continuada, fazia enquanto um processo de discussões que envolvia um constante olhar do professor para a sua profissão e para o projeto de escola.

No entanto, a gestão educacional do Estado, através de um projeto intencional e gradativo de desconstrução da autonomia dos CEFAPROS (num total de 12 centros criados em Mato Grosso), atingiu o CEFAPRO de Rondonópolis, tornando-o inábil para desenvolver a formação que até então fora legítimo. Este fato, teve um desencadeamento que levou os professores ao extremo de seus limites para suportar o processo maquiavélico de provocar a auto-implosão, isto é, os professores formadores, no esgotamento de toda e qualquer esperança de continuarem a desenvolver a formação para a conscientização diante do panorama que se apresentava aos olhos, pediram demissão do centro e voltaram às escolas, assumindo salas de aula.

Finda a resistência e os resquícios da formação para a autonomia da escola, o Estado, então, a partir da “espontânea” retirada dos formadores, estabelece em normativa legal a função prescritiva dos CEFAPROS, alocando neles novos profissionais que levarão adiante os programas, projetos e formação agora com outra cara e outro modelo, o do sistema centralizador da formação, em maio de 2006.

Poderia indagar, mas antes não era sistema? Que compreensão tenho de sistema? O CEFAPRO não é da Secretaria de Estado de Educação?

O CEFAPRO é sistema, é SEDUC, mas contemplava, em Rondonópolis, pensadores/formadores que davam conta de associar projetos do Estado com a autonomia do Centro, e isto foi possível pela sua história, pela sua criação a partir do projeto de Rondonópolis, com a participação ativa do SINTEP/ subsede de Rondonópolis, UFMT e Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus. Naquele período da trajetória da formação continuada no CEFAPRO entre 1999 e 2002, alguns sujeitos da pesquisa participaram e foram capazes de relatar a importância das discussões para entenderem o Ciclo Básico, os Parâmetros em Ação, a Escola Ciclada, o PROFORMAÇÃO que foram políticas e projetos de formação oriundos do Estado, conveniados e discutidos nos CEFAPROS. Pode-se concluir que naquele período a formação continuada

contribuiu para fortalecer o entendimento dos professores sobre as políticas de formação e para ressignificar suas práticas.

Na condição de pesquisadora incluo-me e solidarizo-me, com os professores, no sentimento de perda coletiva do espaço de discussão, de socialização de experiências, de debate da prática, entre outros temas, dos quais participei como formadora e, como professora, e anseio que, outros pesquisadores registrem o desencadear desse outro CEFAPRO que renasce com outro perfil para a formação de professores em Mato Grosso.

Diante da evidência de um novo modelo de formação para os CEFAPROS, tornando-os encarregados da disseminação das políticas educacionais do Estado o desejo e a iniciativa dos professores pela condução dos rumos de sua formação a partir da realidade da escola deixam de existir.

Com o PDE, a formação não se evidencia diferente, embora os professores sujeitos da pesquisa, digam que há autonomia para decidirem os rumos de sua formação, pois na semana pedagógica, no início do ano, eles discutem os temas que querem na formação que se efetivará quando a verba do PDE chega à escola. No entanto, os próprios sujeitos apresentam dados que levam a uma outra interpretação, à da falsa condição de decisão dos professores, o que torna a formação continuada da escola “questionável”, devido ao fato de esta não ser contínua, não determinar o perfil do formador que fala aos professores e não ter um fio condutor que norteie e dá sentido e continuidade à formação.

No PDE a formação se efetiva mais no período em que a verba chega, e, portanto, as discussões mais intensas com colaboradores externos são pontuais e seus temas flutuam à mercê daqueles debatedores que a escola encontra e que se adequam aos valores propostos, e, por assim ser, os articuladores abordam conteúdos descolados da realidade para a qual falam.

A formação continuada com os recursos do PDE, fica delegada muitas vezes aos coordenadores, que sentem a resistência dos professores, conforme apontam os dados, constituindo-se, na minha análise, em um fato alentador, visto que é alguém da própria escola, que compreende e vive as suas dificuldades, quem articula suas discussões. Pode-se afirmar, então, que a formação continuada do PDE é descontínua e desarticulada.

Diante do quadro que se apresenta, que conclusões a pesquisa aponta quanto ao modelo de formação continuada oferecido aos professores pelo Estado?

Sem sombra de dúvidas consiste em um modelo de racionalidade técnica que centraliza decisões e castra todos os indícios de autonomia - referenciada aqui como o desejo de os professores elegerem os temas das discussões e de buscarem a sua formação em decisões coletivas.

Assim evidenciada, a proposta de formação continuada existente no Estado está posta para “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, o que consiste em amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.37).

A formação continuada dos professores em exercício, especificamente em Rondonópolis, município que gestou o CEFAPRO e o PDE, anteriormente com evidências de autonomia, está e continua fadada às prescrições.

Assim sendo, o CEFAPRO, antes legítimo debatedor das causas da escola, agora é repassador e capacitador, para que ela possa desenvolver as políticas que emanam do Estado, cabendo-lhe ir à escola acompanhar seu planejamento, orientar e também avaliar.

Quanto ao PDE, posso concluir que é o próprio olhar do Estado conjugado ao do organismo internacional (FUNDESCOLA) - dentro da escola - a garantir uma formação que, sob uma bandeira de financiamento e valorização da escola, inclui a formação dos professores, a qual nada ou muito pouco contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a autonomia da escola. Apesar da inconstância das políticas, alguns professores individualmente e algumas escolas crescem e fortalecem seu projeto pedagógico por meio da formação continuada como a Escola Sagrado Coração de Jesus com o modelo dialético, chamando os professores à discussão de temas sobre a sua formação, sobre o cotidiano da profissão.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras. Acesso em: 18 abril 2006.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1996.

CARVALHO, Ademar de Lima. Os Caminhos Perversos da Educação: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

COLLARES, C. A. L. (1996) apud COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: A política da Descontinuidade. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n 68. dez. 1999.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. São Paulo: PUC, 1988. Tese (mestrado).

_____. RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. Cadernos CEDES: Formação continuada n. 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Rubhas, 2003. Disponível: <http://www.posgrado.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2006.

GATTI, Bernardete. Formação de professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOVOA, Antônio (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997. Disponível em: <http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/artigos/pp63-75.htm>. Acesso em: 14 nov. 2005.

REISFERRO, Olga Maria dos. A participação de professores na gestão da escola sob a ótica do mercado. In: SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de, e FRIAS, Regina Barreto (orgs.). O processo educativo na atualidade: fundamentos teóricos. Campo Grande: ed. UNIDERP, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Pimentel Silvina (Orgs.). Dialogando com a Escola. 2.ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso CEFAN de Rondonópolis. Marília, SP: 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

_____. Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Marília, SP: 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus Marília.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SOBRINHO, José Amaral. Revista Recado. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Ano III, n. 12, p.3, out. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VOLPATO Rita . Disponível em:www.seduc.mt.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2006.

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

FILHO; João Cardoso Palma (Instituto de Artes –UNESP)

INTRODUÇÃO

A preocupação que temos ao escrever este texto é a de discutir as atuais políticas educacionais para a formação de professores para a educação básica. Para atender esta finalidade nos debruçamos sobre os principais textos legais editados a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que foi denominada Lei Darcy Ribeiro, numa justa homenagem ao eminente cientista social, que além de ter desenvolvido intensa pesquisa no campo da antropologia social, também se destacou como um persistente pesquisador no campo da educação, além de ter desempenhado várias funções públicas, entre outras, Ministro da Educação no Governo João Goulart (1961-1964); Chefe da Casa Civil no mesmo governo; Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro e por fim quando faleceu exercia o mandato de Senador da República pelo Estado do Rio de Janeiro.

A atual LDB, que em vários aspectos teve como ponto de partida o Projeto de Lei apresentado por Darcy Ribeiro no Senado da República no ano de 1992, trouxe várias inovações. No escopo deste artigo interessa-nos aquelas relacionadas com a formação dos profissionais para a educação básica no Título VI (arts. 61 a 67), além da legislação que se seguiu durante os Governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 em diante).

Desse modo, estaremos considerando tantos os aspectos relacionados com a formação inicial (cursos de graduação), como a formação continuada, que nos termos da lei maior da educação, constitui-se num direito do profissional da educação e no dever do poder público oferecê-la nas suas diferentes modalidades, com ênfase na formação em serviço.

Embora a formação dos professores em exercício seja considerada uma questão importante, a legislação que trata desta formação tem provocado vários questionamentos. Um ponto que tem merecido destaque desde o momento da promulgação da LDB de 1996 diz respeito ao “lócus” dessa formação.

Para Dourado (2001:53): “Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como muniamento prático, na centrado na aquisição de habilidades e competências, constituindo expressão do como fazer) diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD)”.

São estes questionamentos que motivaram a realização da pesquisa documental que ora apresentamos como comunicação neste IX Congresso Estadual de Formação do Educador.

De outra parte, dispositivos da LDB que tratam das exigências de formação para o exercício do magistério vêm tendo interpretações diversas, como é o caso da obrigatoriedade da licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica.

Para alguns intérpretes a LDB deu o prazo de dez anos para que se passe a exigir a licenciatura plena de todos que queiram exercer atividades de magistério na educação básica. Para outros, este prazo não existe, sendo que nesta situação a LDB permite o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental por parte daqueles profissionais que apenas possuem a habilitação em nível médio na modalidade normal.

Resolução do Conselho Nacional de Educação aprovada no ano de 2004 na prática, a meu ver contrariando a LDB, extinguiu o prazo.

Atualmente tramita no Congresso Nacional o PL 4019/04 que dá o prazo até o ano de 2012 para que se passe a exigir a licenciatura plena, no entanto, exclui dessa exigência para os docentes da educação infantil (creches e pré-escolas).

A LDB, a universalização do ensino fundamental e as novas atribuições cometidas aos profissionais da educação.

O artigo 13 da LDB alarga em muito o rol de atribuições sob responsabilidade do docente, quando afirma que “os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Como se depreende da simples leitura do texto legal, a formação exigida para a docência na educação básica, nos seus diferentes níveis e modalidades não mais poderá ser aquela que vinha sendo praticada antes da vigência da LDB. Uma vez que além de domínio do conteúdo a ser lecionada, o docente deverá também reunir competência para o exercício de atividades, que, inclusive extrapolam aquelas relacionadas com a sala de aula.

Entretanto, em que pese a relevância da questão posta pelo art. 13 da LDB, a temática foi pouco explorada nos dez anos que se seguiram à promulgação desse dispositivo legal, uma vez que a discussão que ocupou a maior parte desse tempo girou em torno do “lócus” de formação.

A polêmica se estabeleceu em razão do fato de a LDB (art. 62) ter atribuído também aos institutos superiores de educação a oferta de cursos de licenciatura para a formação dos profissionais da educação básica. Desse modo estabeleceu-se uma polarização universidade/instituto superior de educação.

Na intensa discussão que se seguiu não se levou em conta que a maior parte dos cursos de licenciatura não se realizava, como ainda não se realiza, em universidades, mas sim, em faculdades isoladas.

Além disso, a LDB incluiu nos institutos superiores de educação o Curso Normal Superior, para a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, conforme dispõe o art. 63.

Para acirrar mais ainda a polêmica, o art. 64 da referida Lei estabeleceu que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

O conteúdo deste artigo gerou, de saída, dois questionamentos, como muito bem observou Brzezinski (1997:153-154), primeiro, pelo fato de a garantia da base comum nacional estar prevista somente para a formação em pedagogia, deixando fora as demais licenciaturas; segundo, pelo fato de definir a formação do pedagogo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de graduação ou pós-graduação, fique a critério da instituição de ensino.

Em adendo assinala com muita propriedade:

Esse dispositivo, que constitui um avanço ao resguardar a autonomia institucional no tocante à escolha do nível de formação, não considera, no entanto, as experiências bem-sucedidas na universidade de formação do pedagogo multidisciplinar para atuar como um profissional que responde pela totalidade das atividades do trabalho pedagógico da organização escolar. Tudo indica que a nova lei restringe o espectro de atuação do pedagogo a certas especialidades definidas pela pedagogia tecnicista e condenadas pelos educadores desde os idos dos anos 80. Por certo foram os ventos neoliberais que sopraram intensamente sobre o legislador, ou, quem sabe, submeteu-se às pressões corporativistas (BRZEZINSKI, 1997, P. 153-154).

De fato, o texto do artigo em questão praticamente repete o que já estava escrito no projeto de LDB que tramitou na Câmara Federal e que ficou conhecido como substitutivo Jorge Hage. Entretanto, neste substitutivo não constava a expressão “garantida, nesta formação, a base nacional comum”. Todavia, já constava a expressão “a critério da instituição de ensino” (Cf. art. 96 do Substitutivo Jorge Hage).

Ainda quanto ao “lócus” da preparação para as atividades de docência na educação básica, o Decreto Federal nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, estabelecia que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente em cursos normais superiores” (art. 3º, § 2º). (grifo meu).

A reação que se seguiu liderada principalmente pela ANFOPE e que contou com a participação dos mais diferentes setores do campo da educação, fez com que em 7 de agosto de

2000 fosse publicado o Decreto Federal nº 3.554, que substituiu o exclusivamente por preferencialmente.

O recuo presidencial significou apenas, que se respeitava a autonomia das universidades para que pudessem oferecer a formação, para os anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil em cursos de Pedagogia. Desse modo e, esse foi o entendimento do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE 133/2001), as instituições de ensino superior não universitárias, caso quisessem criar cursos para a formação docente, deveriam criar o Instituto Superior de Educação e nele o Curso Normal Superior.

No caso do Sistema Estadual de São Paulo, esse também foi o entendimento.

Ainda no âmbito do artigo 62, a ANFOPE critica a segregação dos cursos de licenciatura em Institutos de Educação Superior, por entender que a convivência dos mesmos com os bacharelados favorece o enriquecimento curricular daqueles. Argumentava também que a formação do docente deva se dar a partir de uma base nacional comum e que as instituições formadoras de professores sejam organizadas com base em requisitos universitários, de modo a gradativamente se transformarem em Centros Universitários. Em grande parte este foi o caminho seguido por instituições isoladas de ensino superior (IES).

Também a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) manifestou publicamente sua discordância em relação à política nacional de formação de professores, que vinha sendo insistentemente perseguida pelo MEC/CNE.

Em geral, as divergências referem-se ao perfil de profissional que se quer formar e o “lócus” dessa formação.

Quanto à figura do Instituto Superior de Educação (ISE), é importante recordar que já por ocasião da formulação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, durante o governo do Presidente Itamar Franco (1992-1994), já constava como uma das metas a serem atingidas no prazo de dez anos, a criação desses institutos como lócus da formação de docentes para a educação básica.

O Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro regulamentou a criação do ISE previstos na LDB. De acordo com o texto aprovado, os institutos poderão abrigar os seguintes cursos e programas: I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; II – cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; III – programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; IV – programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE 02/97.

Se considerarmos o fato de que a maioria dos cursos de licenciatura está funcionando em instituições de ensino superior isoladas, portanto, não universitárias, a proposta

de criação dos ISE significa um avanço, à medida que permite uma melhor articulação entre os diferentes cursos de formação de professores.

Também a exigências contidas no art. 4º, § 1º que condiciona a criação do Instituto Superior ao cumprimento dos seguintes requisitos: a) titulação pós-graduada; b) pelo menos 10% do corpo docente com titulação de mestre ou doutor; c) pelo menos 1/3 em regime de tempo integral e d) metade do corpo docente com comprovada experiência na educação básica, significam um avanço em relação às faculdades isoladas, para cuja existência não há nenhuma exigência em termos de titulação do corpo docente, sendo que a maior parte do corpo docente destas instituições são professores ganham por aula dada.

Penso, que neste aspecto, a resistência que se estabeleceu em torno da criação dos ISE deixou de levar em conta os aspectos positivos apresentados pela regulamentação a propósito da organização das licenciaturas na estrutura nova que a LDB criou.

À época muito se argumentou de que estaria havendo rebaixamento nas exigências para existência dos cursos de formação de professores, uma vez que para o credenciamento da instituição universitária, a exigência é de 1/3 de mestres ou doutores.

A meu juízo, este argumento não levou em conta o fato de que esse quantitativo não é exigido por curso, mas sim para a totalidade do corpo docente da universidade. Também não levou em conta o fato de que a maioria dos cursos de licenciatura, inclusive, os de pedagogia estava e ainda está funcionando em instituições de ensino não universitárias. Portanto, em relação à situação existente no ano de 1999, as exigências feitas pelo CNE se constituíam num significativo avanço.

As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

Nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação, com base nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 aprovou as resoluções CNE/CP nº 1 (18/02/2002) e CNE/CP nº 2 (19/02/2002). A primeira resolução estabelecia as diretrizes gerais para a organização dos cursos de licenciaturas e a segunda cuidava da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena.

De acordo com a CNE/CP nº 1 os princípios orientadores do projeto pedagógico para a formação de professores estão consubstanciados em três conceitos básicos: a) competência como um conceito nuclear na formação, vista como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização de um efetivo aprendizado de parte do aluno; b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do docente.

Há várias passagens no Parecer CNE/CP 9/2001 relatado pela Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e que serviu de sustentação à resolução que estamos comentando, que merecem ser assinaladas.

A primeira refere-se ao conceito de competência que guarda muita semelhança com o que vem sendo assinalado na literatura pedagógica e, em particular, com o conceito elaborado por Philippe Perrenoud, que a relatora traduziu da seguinte forma: “Não basta a um profissional ter

conhecimento sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”.

A segunda passagem relaciona-se com o segundo princípio (b) que se assenta no fato de que a formação do professor “tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional”.

A experiência que temos com os cursos de licenciatura corrobora o ponto de vista da relatora. Ou seja, boa parte dos professores que atua nos cursos de licenciatura não distingue a sua atividade dos cursos de bacharelado. Aliás, em muitos casos, os docentes que atuam nos cursos de licenciatura têm uma avaliação depreciativa desses cursos. São considerados por esses docentes cursos de segunda categoria.

Entretanto, a própria relatora faz uma ressalva, quando afirma: “Não se trata de infantilizar a educação inicial do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos”.

Do ponto de vista epistemológico o adota uma perspectiva interdisciplinar, quando afirma: “Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e, exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins”.

Todavia, a questão da interdisciplinaridade curricular extrapola o âmbito estritamente curricular ou mesmo metodológico, como supõe a relatora, uma vez que implica numa ampla reorganização do trabalho pedagógico nas escolas que, para tanto, necessitam dispor de uma autonomia que ainda não desfrutam. Implica, por exemplo, em romper com a concepção de “professor aulista”, espaço para reuniões, efetiva coordenação pedagógica e construção de um projeto pedagógico que seja assumido pelo conjunto dos professores. Envolve também o repensar de todo o processo de formação dos professores no interior das licenciaturas, uma vez que nelas prevalece, com algumas exceções, um currículo rigidamente disciplinar, onde a prática da interdisciplinaridade é rara.

Até aqui comentamos aspectos inovadores com os quais concordamos. Entretanto, temos também discordâncias.

Uma delas diz respeito ao que a relatora denomina “perigo de infantilização da formação do professor” e que quer evitar e, ao meu ver não foi evitado, uma vez que resolução acaba por estabelecer um excessivo atrelamento da formação do professor aos conteúdos a serem ensinados na educação básica, pois uma coisa é levar em conta para que tipo de ação profissional se está formando o professor e outra é “amarrar” essa formação aos procedimentos adotados na educação básica. Neste caso, há um perigoso reducionismo e uma desnecessária instrumentalização na formação do docente.

Aliás, essa tendência se repete, quando a relatora discute a questão do processo de pesquisa na formação do professor. Há novamente um viés reducionista, que vai além de um

ajuste do foco, quando afirma, por exemplo, que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica”.

É óbvio que o docente deva refletir sobre a sua prática em sala de aula. Todavia, a afirmação feita pela relatora contempla um equívoco também presente na concepção pedagógica que norteou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, ou seja, deu-se ênfase ao como o aluno aprende e, desse modo, operou-se uma dissociação entre o ensinar e o aprender.

Não obstante, tem razão a relatora quando conclui: “ a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educação”.

Consideramos que o essencial a ser pensado, quando da elaboração do projeto pedagógico do curso de formação de professores para a educação básica, é evitar a tradicional fragmentação dos conteúdos da docência. Um outro ponto a ser considerado e, que de certo modo, acontece nos cursos de licenciatura, diz respeito à hierarquização desses mesmos conteúdos ou saberes da docência. Não há que se privilegiar, por exemplo, os saberes advindos da experiência em detrimento dos saberes teóricos, como também o contrário não é desejável.

Como assinala com muita propriedade Pimenta (1999:25) o essencial é levar em conta “ a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada que possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores”. Em outros termos, os saberes pedagógicos indispensáveis à formação dos docentes são construídos na prática, quando os conhecimentos sobre a educação ou sobre a pedagogia são reelaborados no confronto com a realidade da escola, do processo educacional.

Ainda quanto aos conteúdos a serem contemplados nos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1 no § 3º do art. 6º afirma que

“A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I – cultura geral e profissional; II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V – conhecimento pedagógico; VI – conhecimento advindo da experiência”.

Difícilmente este dispositivo será cumprido num curso com duração de três anos letivo, com vem sendo a regra geral da duração dos cursos de licenciatura. Ressalte-se ainda a omissão em relação à omissão da dimensão do conhecimento histórico da educação no item III.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia teve sua instituição regulamentada pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, portanto, durante o Estado Novo. Na sua origem tem a dupla função de formar bacharéis e licenciados, para várias áreas do conhecimento, inclusive, para o setor pedagógico (Silva, 1999: 33).

De fato, na sua concepção inicial, era um curso de bacharelado, uma vez que o grau de licenciado era obtido após a conclusão do bacharelado e, para tanto, bastava cursar o curso de Didática. O curso de bacharelado tinha a duração de três anos. Para o licenciado acrescentava-se mais um ano. Logo, a concepção é de um curso do tipo 3+1.

O curso de Didática era integrado pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. O que significava que na prática, bastava ao bacharel cursar apenas as duas primeiras disciplinas, uma vez que as demais integravam o currículo do curso de bacharelado.

Em 1962, o Parecer CFE nº 251/62 introduziu algumas poucas modificações, mas que na prática não alteravam a concepção inicial do curso de Pedagogia, ou seja, a formação do bacharel em Pedagogia.

Ao relatar o parecer o Conselheiro Valnir Chagas reconhecia que o curso carecia de conteúdo próprio. Em realidade já na época despontava a dualidade do curso de Pedagogia: formar bacharéis ou formar licenciados. Também na época já se propugnava que a formação do professor primário deveria ser em nível superior, o que só veio a acontecer com a LDB de 1996, mesmo assim, ainda tolerando por mais dez anos, a formação em nível médio.

Nos termos do Parecer CFE nº 251/62, o currículo mínimo do curso de bacharelado era fixado pelas seguintes disciplinas, todas obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais as disciplinas opcionais; Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional, dentre as quais, o estudante deveria escolher apenas duas. Caso o estivesse interessado também na licenciatura, deveria ainda cursar Didática e Prática de Ensino. Ou seja, com esse currículo não estava mesmo em condições de lecionar no ensino primário, uma vez que adquiria apenas uma formação geral em termos pedagógicos.

Quanto ao campo de atuação profissional do pedagogo, o parecer é bastante vago (Silva, 1999: 38).

Finalmente, chegamos ao Parecer CFE nº 252/69, que fundamentou a Resolução CFE nº 2, de 12/05/69, só agora revogada pela resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura, que pôs fim ao bacharelado em Pedagogia.

Após o golpe militar de 1964, que se autodenominou de revolução de 1964, ganha corpo nos meios oficiais a concepção tecnicista para a formação do pedagogo e, curiosamente, como destaca Silva (1999: 44) , com a omissão crítica dos próprios estudantes dos cursos de Pedagogia.

Não cabe no escopo deste artigo, discutir em detalhes o Parecer CFE nº 252/69, tarefa que já foi realizada com brilho acadêmico por Silva (1999), leitura que recomendamos para quem queira se aprofundar no tema.

Todavia, é importante mencionar que a concepção adotada no parecer que estamos comentando, o curso de Pedagogia fica fragmentado em várias habilitações, ao mesmo tempo, que se empobrece a presença dos conteúdos que fundamentam a cultura pedagógica do futuro pedagogo.

Parecer CNE/CP nº 05/2005 e Parecer CNE/CP nº 03/2006

Finalmente, depois de dez anos da promulgação da LDB saíram as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Estas prevêm que o curso deverá formar o profissional para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão e avaliação de sistemas e de instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Ou seja, propõe uma formação que integra a docência às atividades de gestão escolar, além de formar também para atuar em espaços pedagógicos não escolares.

Fica evidente que para dar conta de amplo leque de atividades, o curso de graduação nada mais é do que uma formação inicial, que necessariamente deverá completada no mundo do trabalho e não prescinde também da educação continuada.

Ao cuidar do perfil do profissional a ser formado, o art. 5º da resolução enumera nada mais nada menos que dezesseis competências. A simples leitura delas, deixa claro a impossibilidade das mesmas serem atingidas num curso de graduação, não importa qual a duração que o mesmo venha ter.

Aliás, para atender a todas essas finalidades, o art. 7º fixa a duração do curso em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais não se sabe quantas são “assistência a aulas”. O estágio curricular terá a duração de 300 horas a ser cumprido, prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No art. 10 estabelece-se que as habilitações em curso de Pedagogia deverão ser gradativamente extintas.

Finalmente, o polêmico art. 14 ficou redigido da seguinte forma: “ A formação dos demais profissionais de educação , nos termos da art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em

curso de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”. Ao caput do artigo foi acrescentado um parágrafo único que não faz sentido, pois afirma que os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96. Ocorre que o artigo mencionado não trata da criação de cursos de pós-graduação. A matéria é tratada no art. 10,IV da LDB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos daqueles que têm o ponto de vista de que decorridos mais de dez anos da promulgação da LDB ainda não se conseguiu equacionar adequadamente o funcionamento dos cursos de licenciatura, inclusive o de pedagogia.

Em relação aos cursos de licenciatura para os anos finais do ensino fundamental, pode-se afirmar que não se consegue desenvolver um curso que propicie uma formação sólida nos conteúdos específicos que o futuro professor deverá ensinar e também é mantido o empobrecimento dos conteúdos pedagógicos, e também não se consegue articular adequadamente os dois campos de conhecimento.

Quanto ao curso de Pedagogia, embora seja um avanço a proposta em termos de uma formação integrada que articule a docência com a gestão, as diretrizes curriculares esperam demais dessa formação, como deixamos claro quando analisamos o perfil proposto para o profissional a ser formado.~

Após a realização da pesquisa que fizemos para compor a presente comunicação ficamos com a convicção de que a afirmação feita por Dourado (2001) no início do texto se confirma, ou seja, “formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências, constituindo expressão do como fazer) diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD)”.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto Presidencial nº 3.276. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.

Políticas de formação docente

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos. Campinas: Papyrus, 1996.

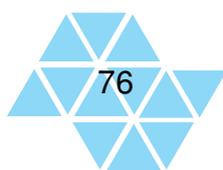
_____(org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1999

GRIGOLI, Josefa Aparecida G.; Oliveira, Regina Tereza C. de (orgs.). Formação de Professores – políticas, gestão e práticas.

PALMA FILHO, J. C. Política educacional brasileira – educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005, 172p.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, pp. 15-34.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1999. 105p.



FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FALAS DE ALUNAS DE UM CURSO NORMAL SUPERIOR

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar; NUNES, Magda Soares(PUC Minas)

I – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se na formação e profissionalização de docentes para a Educação Infantil e foi realizada em um Curso Normal Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Metodologicamente, foi utilizada a investigação qualitativa que fez interlocução com a quantitativa, utilizando-se na análise dos dados o Discurso do Sujeito Coletivo, numa versão simplificada.

Foi feito um Estudo de Caso usando como instrumentos de pesquisa: a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação livre. O questionário foi empregado para desenhar o perfil das alunas. O trabalho foi dividido em partes, que mantêm entre si grande interlocução. Na primeira, são expostas duas temáticas: a Educação Infantil no Brasil e a Formação e Profissionalização de Professores para a Educação Infantil. Na segunda parte apresenta-se a pesquisa realizada e na última são tecidas algumas Considerações Finais.

II - DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Infantil no Brasil: breve relato

A institucionalização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, é fato recente. Durante muito tempo, a educação da criança foi pensada no espaço doméstico e como responsabilidade da família.

Os estudos sobre a infância começaram no País, quando foram instaladas as primeiras instituições de ensino em nível superior, em 1820. Segundo Monarcha (2001. p. 63), “o jardim da infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para a mãe ou pai pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos”. Em termos internacionais, até o século XIV, a concepção que orientava a educação da criança, estava centrada no “progresso feminino”, entendido como a capacitação de “criadeiras”, isto é, de mulheres para se tornarem boas mães, o que, conseqüentemente, se

revertia na capacitação de uma boa professora e, nesse contexto, não se vislumbrava qualquer perspectiva de profissionalização (ROSEMBERG, 2004)

Dessa forma, a história da Educação Infantil começou a se configurar, de forma improvisada, mais ligada à vocação e ao dom feminino, do que a uma formação competente e a um processo de profissionalização.

Na década de 30 do século XX, ocorreu a penetração do Movimento da Escola Nova, que deslocou o eixo da educação do adulto para a criança, aumentando o interesse por essa faixa etária.

Em 1950, constata-se a produção de estudos sobre a criança e sua educação. Na década de setenta, os avanços da antropologia, da psicologia e da pedagogia provocaram um novo olhar sobre a criança e a reestruturação das escolas infantis.

Decorrentemente acirra-se a consciência da necessidade de cuidar da criança, sendo instaladas creches e pré-escolas, num momento em que se desenhava um novo papel feminino, devido a uma maior inserção da mulher, sobretudo das classes populares, no mercado de trabalho.

Posteriormente, com o desenvolvimento do País, muitas mulheres da classe média ingressam no magistério, fazendo-se necessária a expansão de escolas infantis para atenderem seus filhos.

Com a redemocratização do País, nos anos 80, assiste-se a uma maior valorização da Educação Infantil, sendo criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e publicada a “Carta de Princípios da Criança: um compromisso social”, que considera tanto as creches, como um direito da criança, quanto a Educação Infantil como responsabilidade da família e do Estado.

A Constituição de 1988 assegurou o direito da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos à educação e, sob sua influência, foi criado o movimento Pró-creches, objetivando democratizar o acesso à Educação Infantil.

Nos anos 80, constata-se um aumento significativo de vagas para essa educação, que passaram de 1.198.104 para 3.530.000, mas que foram insuficientes para promover a sua universalização (DIDONET, 1993).

Nessa época, foram veiculados o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica da Assistência Social que conferiram destaque à criança e à sua educação.

Passou-se a dar mais ênfase ao binômio “cuidar/educar”, o que aumentou a consciência da importância do “educar”.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) colocou, pela primeira vez, a Educação Infantil como nível de ensino integrado à educação básica. Segundo Silva:

A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são conseqüências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de

moradores, ou ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos (SILVA, 1999, p. 50).

Na década de 90, a educação brasileira sofreu a influência tanto de organismos transnacionais quanto do novo cenário sócio-político e econômico, que priorizaram a racionalidade financeira e, conseqüentemente, instaura-se o Estado Mínimo. Nessa perspectiva, promove-se a descentralização do ensino e, a Educação Infantil passou a ser da responsabilidade dos municípios que, geralmente, não têm condições de custeá-la, devidamente.

O artigo 30, seção II da LDB, que versa sobre a Educação Infantil, enfatiza que ela “será oferecida”, ou seja, que embora seja um direito constitucional da criança, é tratada como “oferta”, ao contrário do ensino fundamental que, além de obrigatório, na época, era favorecido pelo FUNDEF (Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Na atualidade, assiste-se ao processo de implementação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) que, por contemplar a Educação Infantil, poderá contribuir para sua universalização.

2.2 Formação e Profissionalização de Professores para a Educação Infantil

Remontando a história da educação nacional, a Lei de 15 de outubro de 1827, determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, nas províncias mais populosas. Essas escolas promoviam o ensino da leitura, dos rudimentos da aritmética e utilizavam o Método de Lancaster que empregava o sistema de monitoria.

Em 1835, em Niterói, é instalada a primeira Escola Normal do Império, sendo esta iniciativa seguida, sem sucesso, por outras províncias.

No final dos anos 30, do século XIX, é instalada a primeira Escola Normal do Rio de Janeiro, que recebeu influência francesa e que se destacou pela qualidade do ensino ministrado.

No final do Império, o magistério da Educação Infantil e do Ensino Primário passou a ser exercido, sobretudo, pelas mulheres, estando mais vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação, do que a uma perspectiva de profissionalização, pois eram valorizados “dons especiais e atributos morais e religiosos”. (CAMPOS, 2002; TANURI, 2002). Na atualidade, ainda existem resquícios dessa concepção, especialmente no âmbito da Educação Infantil, cujos docentes são, geralmente, desvalorizados e recebem uma remuneração menor, do que os professores de outros níveis de ensino.

Cury (2000) enfatiza que o processo de formação docente no País, muitas vezes, volta ao passado, buscando resgatar essa concepção de ensino, pautada na moralização dos alunos, de acordo com preceitos católicos e a tradição de uma “cultura da oralidade”.

As escolas normais, na época retratada, tinham como alunas, mulheres de classes menos favorecidas, que escolhiam entre casar-se ou ser professora. A formação dessas docentes era mais pragmática, sem consistência teórica, pois a educação feminina era considerada, na

época, como uma extensão do lar. Além disso, era notória a desvalorização do magistério, devido: à sua feminização, aos baixos salários e ao deficiente nível de formação.

Segundo Campos (2002), no início da República, a formação docente continuou a valorizar a moral, a religiosidade e a prática, em detrimento de um maior embasamento teórico. Nesse período, foram realizadas análises sobre a profissão docente, que se revestiam de um cunho romântico e idealista.

Na década de 30, Francisco Campos, como Ministro da Educação, implantou uma Reforma do Ensino Superior, que reconhecia a importância da formação docente, cursada neste nível de ensino. Nesse período, com o adentramento do Movimento da Escola Nova, ocorreram avanços na Educação Infantil: centralidade da criança no processo educativo; busca da universalização dos ensinamentos primário e infantil; inclusão de disciplinas científicas no currículo; aumento da carga horária do curso de formação, ocorrendo, também, um maior controle e valorização da profissão docente. Segundo Garcia (1999), a formação é componente da valorização e da profissionalização, por isso, o aumento da duração da formação, acabou representando uma melhoria, em termos salariais. Nessa época, passou-se a conferir uma maior cientificidade ao trabalho docente (HIPÓLITO, 1997).

Em 1937, com o Estado Novo, as propostas escolanovistas, ligadas à instauração de uma educação pública, laica e gratuita foram preteridas. A Constituição em vigor passou a atribuir à família o dever para com a educação, desresponsabilizando, em grande parte, o Estado deste encargo.

Nessa época, a Faculdade de Educação desmembrou-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores em nível superior, embora sentida como necessidade, ficou apenas na retórica.

Logo depois, nos Cursos de Formação de Professores foram introduzidas as disciplinas Didática e Pedagogia e, em 1941, a Didática adquiriu autonomia, passando a ser ofertada, após o término do Bacharelado, criando-se, assim, o “Sistema 3 + 1 (3 anos de Bacharelado e 1 de Didática).

A Reforma Capanema, na década de 40, inviabilizou, aos egressos do curso normal e de outros cursos técnicos, o acesso ao ensino superior.

A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, promoveu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário e, no campo da formação docente, enfatizou a importância de ela ser ministrada em nível superior.

No período de arbítrio, a Lei 5692/71 vinculou o 2º grau ao setor produtivo, através da denominada profissionalização compulsória, que levou as escolas normais a se transformarem em simples habitação de 2º grau, o que as descaracterizou (NUNES, 2004, p.14).

Em 1980 realizou-se a 1ª Conferência Brasileira de Educação, que defendeu a centralização da formação de professores no Curso de Pedagogia, nas Licenciaturas e no Curso Normal. Nessa época, foi criada a ANFOPE (Associação Nacional para Formação de Profissionais

de Educação) que, desde então, vem defendendo uma formação docente consistente, teórica e praticamente.

No período da Nova República, é promulgada a Constituição de 1988, que elege a criança como sujeito de direitos e determina a valorização dos profissionais da educação, através de Planos de Carreira para o Magistério Público, com piso salarial e ingresso por concurso público e prova de títulos (CURY, 2002). Neste cenário, o papel da criança, das creches e das pré-escolas é debatido, em sintonia com a visão de mundo, então instaurada.

Apesar dos dispositivos legais, o professor continua não possuindo autonomia, pois, tutelado pela Igreja, passa a ser controlado pela legislação e burocracia do Estado. (GARCIA, 1999; TARDIF, 2002).

Nessa época, as pesquisas sobre o trabalho docente se tornaram mais críticas e foram criados os sindicatos de professores, para defender a profissionalização e o reconhecimento dos professores como trabalhadores do ensino. Contudo, Arroyo (2004) enfatiza que o professor continua não possuindo características de “Mestre de Ofício”, ou de profissional liberal, prestigiado e valorizado socialmente.

Os anos 90 promoveram uma inflexão de rumos na educação nacional, no campo da formação docente, segundo Pereira (1999), pois são resgatados cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação.

A Lei 9394/96 explicita que, em um prazo de 10 anos, após sua promulgação, os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fossem formados, em nível superior. Entretanto, uma coisa é o ideal e a outra é a realidade e, assim, a Lei “abre brecha” para que a formação em nível médio seja considerada como suficiente para o magistério, nos referidos níveis.

Mais tarde, o Decreto 3276/99 determinou que a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental fosse feita, “exclusivamente” nos Institutos e Cursos Normais Superiores. Contudo, devido, sobretudo, a reação das entidades representativas dos professores, conseguiu-se substituir o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente” e, assim, as universidades puderam continuar formando professores, conforme o Decreto 3554/2000.

Nesse contexto, assiste-se a um crescimento exacerbado de Cursos Normais Superiores que, geralmente, são criticados, pois: remetem a cursos aligeirados; criam um mercado excepcional para instituições privadas; desperdiçam uma capacidade provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público (BRZEZINSKI, 1999).

Em 2001 são promulgadas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica que, segundo os críticos: aligeirizam a formação docente; restringem a pesquisa a questões do cotidiano escolar; reduzem a formação, ao domínio do “saber fazer”.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil buscaram a superação do tradicional enfoque assistencialista, valorizando o caráter pedagógico. Esse documento tem

suscitado questionamentos, por: desconsiderar a realidade e a necessidade das escolas; não enfatizar a formação de professores e não levar em conta as experiências dos docentes.

Recentemente, foi lançado e está sendo discutido o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, que está mais voltado para o alcance de metas, produtos, se constituindo, na verdade, numa Pedagogia de Resultados. O Piso Salarial definido para 40 horas é de R\$ 850,00. Além de se considerar esse valor insuficiente para a jornada de trabalho exigida, não são estabelecidas diferenciações salariais, decorrentes de níveis de habilitação docente.

III - A Pesquisa Realizada: dados coletados

A pesquisa realizou-se em um Curso Normal Superior, criado em 2001, vinculado a uma instituição que possui uma tradição de qualidade, desde em 1940. Sua estrutura administrativa é formada por: Direção Geral, Coordenação Pedagógica, Colegiado do Curso. O corpo docente é composto por 29 professores: 1 doutor, 14 mestres, 2 mestrandos e 13 especialistas. Dez das professoras têm experiência no Ensino Fundamental e, apenas, uma na Educação Infantil. O currículo é composto por Eixos Temáticos e totaliza 3.233 horas.

As disciplinas destinadas à Educação Infantil (Organização Escolar I e II) são ministradas, apenas, no 3º e 4º períodos. Cada disciplina totaliza 40 horas.

DADOS COLETADOS PELO QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS ALUNAS DO CURSO

Os dados coletados podem ser assim, sintetizados:

A. Quanto à idade: 50% estão na faixa entre 20 e 30 anos; 7,7% se situam na faixa acima de 40 anos e 42,3% se posicionam nas faixas intermediárias;

B. Quanto ao local de residência: 48,1% residem no Barreiro, 34,6% na região metropolitana de Belo Horizonte; 17,2% em Belo Horizonte;

C. Quanto ao estado civil e número de filhos: 48,1% são casadas; 51,9% solteiras; 50% das entrevistadas têm filhos;

D. Quanto à trajetória estudantil: 59,6% só estudaram na rede pública; 40,4% estudaram na rede pública e na privada;

E. Quanto à experiência no magistério: 3,8% têm mais de 20 anos; 34,6% têm menos de 5 anos; 61,6% não têm experiência.

F. Quanto à docência na Educação Infantil: 40,4% têm menos de 5 anos e 59,6% não têm experiência.

G. Quanto à instituição em que trabalham: 65% trabalham na rede particular; 19,2% na rede pública; 17,3% atuam nas duas redes de ensino e 7,3% não trabalham.

H. Quanto aos meios de comunicação usados: livros, jornais e revistas (38,8%), rádio (24,5%), internet (20,1%); cinema (19,5%); TV Aberta (23,3%); TV a Cabo (23,3%); TV a Cabo (4,4%); Teatro (8,2%).

DADOS COLETADOS PELAS ENTREVISTAS

Foram entrevistadas 15 alunas que faziam o Curso Normal Superior e lecionavam para a Educação Infantil.

Suas falas foram organizadas em categorias, tomando por base o Discurso do Sujeito Coletivo¹, usado de um modo simplificado.

1ª Categoria – Valorização do Professor da Educação Infantil

DSC: “Eu acho que a Educação Infantil tem sido um pouco mais valorizada. Antigamente, os pobres não entravam nela, hoje tá melhor. Mas a profissão de ser professora continua sendo desvalorizada, pois somos consideradas como tias e não como profissional” (Prof. 4). “Antes era só passar o tempo, hoje cuida e educa, mas no discurso, todos valorizam, em termos práticos, o salário mostra bem” (Prof. 7). “Acho que o professor da Educação Infantil não é valorizado e não é considerado como professor”. (Prof. 8). “O Governo não reconhece o valor do professor infantil” (...) “Mesmo as colegas da prefeitura, quando falo que trabalho, ‘no pré’, elas desvalorizam” (Prof. 9). “Pensa bem, o Concurso da Prefeitura não exigiu curso superior, foi uma baboseira só, e taxaram um salário menor do que no ensino fundamental” (Prof. 10).

2ª Categoria – Funções da Educação Infantil

“Hoje, a função da Educação Infantil é, também, educar” (Prof.1). “A Educação Infantil é importante, pois, é à base de tudo, nela a criança aprende a gostar da escola” (Prof. 2). “A criança é pessoa e deve ser valorizada. Tem a questão do educar e do cuidar que confunde e dá nó na cabeça” (Prof. 5). “A professora não tem de ser mãe, tia, tem de educar para construir o conhecimento”. (Prof. 13) “Cuidar a gente cuida, mas tem de ir, muito além” (Prof. 9). “A Educação Infantil é igual a qualquer outra. Não se pode cuidar, ou só educar, tem que fazer as duas coisas. Não tem jeito de fazer uma coisa, separada da outra” (Prof. 10). “O professor da Educação Infantil é educador, tem de educar, dar iniciação ao saber” (Prof. 14); “Tem de cuidar, porque as crianças são pequenas, precisam de atenção, carinho, mas não é maternagem” (Prof. 4). “Tem de ter carinho para a criança aprender, ensinar com a prática, com o exemplo” (Prof. 15).

3ª Categoria – Avaliação do Curso

“Acho que o Curso em si foi bom, ou melhor, a parte que visou à formação docente de um modo geral. Os professores são titulados e competentes. O problema é que a Educação Infantil é pouco trabalhada” (Prof. 1). “O curso dá prioridade para o ensino fundamental e para a formação, neste nível ele é bom, consistente teórica e praticamente; é um curso de quatro anos

e só duas matérias tratam da Educação Infantil” (Prof. 14). “O curso como um todo foi bom, pois os professores procuram passar o que é de melhor, mais atual, para a gente, é um compromisso histórico, da instituição, mas como ele é todo voltado para o ensino fundamental, a habilitação de Educação Infantil ficou prejudicada” (Prof. 12). A escola é bem equipada, fica em um local agradável, os docentes, os gestores, tudo é muito bom. O curso direcionado para a educação profissional é consistente, mas o da Educação Infantil deixa muito a desejar” (Prof. 9). “A gente gosta do curso, a escola é boa, a relação com os professores é legal. Na Educação Infantil até que teve alguma teoria importante, mas é preciso mais aulas e professores mais competentes” (Prof. 5). “No Projeto do Curso diz que tem que haver uma ligação da Educação Infantil com o fundamental; que os professores tem que fazer isso. Mas eles não dão conta. A grande maioria não tem experiência na Educação Infantil e isso dificulta tudo” (Prof. 13). “Gostei da parte do ensino fundamental, aprendi muito; os professores trabalham com competência e seriedade” (Prof. 6). “Pensa bem, vim para aprender mais de Educação Infantil, mas fiquei decepcionada. Só duas matérias e um estágio curto, não deram base para a gente” (Prof. 7).

4ª Categoria – Avaliação das Disciplinas Direcionadas para a Educação Infantil

“Bem, quando falei do Curso, acabei entrando na Educação Infantil. Não tem jeito, essa é a nossa tarefa. Bem, já falei da carga horária que é insuficiente, mas as disciplina de Educação Infantil deixam muito a desejar. A respeito de crianças de 0 a 3 anos não houve nenhuma reflexão, embora a gente pedisse” (Prof. 11). “As disciplinas de Educação Infantil não acrescentaram muita coisa não. Eu pensei que me capacitaria mais na área que trabalho, mas não foi bem assim” (Prof. 13). “O curso deixou muito a desejar, passamos dois semestres conceituando criança, poxa!” (Prof. 1) “sabe, se a gente quiser aprender de Educação Infantil, temos que buscar sozinhas. Não teve aulas práticas, aulas de como preparar jogos, atividade recreativas” (Prof. 2). “Tivemos duas disciplinas para a Educação Infantil e tudo ficou vago, além da pequena carga horária, as professoras não atinaram para as nossas necessidades” (Prof. 12). “Teve um trabalho que apresentei que pude trazer minhas experiências para a sala, mas as professoras nem deram motivação para discutir os problemas que levantei” (Prof. 3). “O curso não melhorou minha formação na Educação Infantil” (Prof. 10). “Quem veio aqui buscar se capacitar para a Educação Infantil saiu frustrado” (Prof. 6). “Eu tenho muita prática, trabalho há mais de quinze anos com crianças, por isso gostei de ter teoria, mas bem que poderia ser melhor articulada com a prática” (Prof. 1).

5ª Categoria – Aproveitamento da Prática das Alunas

“Alguns professores aproveitam a nossa prática, pois quando a gente traz alguma coisa, eles tentam aproveitar” (Prof. 1). “depende muito do professor e do que ele está trabalhando. Tem conteúdos que já estão todos determinados e os professores não gostam que a gente interfere” (Prof. 5). “Às vezes trago problemas do meu cotidiano para a sala de aula; tem professor que ajuda e aproveita do meu saber docente para exemplificar as aulas” (Prof. 9). “Acho que só

quando escrevemos o Memorial que nossa experiência foi relatada e aproveitada” (Prof. 15). “Sabe, acho que a nossa experiência foi pouco valorizada. Só no Memorial pude expandir; nas aulas são poucos os professores que querem nos ouvir e saber o que sabemos” (Prof. 14).

6ª Categoria – A Prática do Estágio

“A princípio achei que este estágio não iria me acrescentar nada. Depois achei legal, pois o projeto de intervenção é bom e bem discutido” (Prof. 1). “O estágio abre muito o leque. Foi importante entrar em contato com outras realidades” (Prof. 3). “É importante ver o que outras professoras fazem, para nos auto-avaliarmos” (Prof. 6). “Você vê as dificuldades das outras escolas, dos outros professores e aprendem muito. Você se coloca no lugar da outra professora, no lugar da aluna e olha aquilo com estranheza e pensa: nó, eu faço isso? Você critica muita coisa que depois, você se pega fazendo” (Prof. 7). “Achei bom, são novas experiências, alunos diferentes e a gente aprende muito” (Prof. 8). “Com o estágio eu achei que a prática, a experiência que não tivemos do curso, diminuiu um pouco” (Prof. 13). “No estágio sim, tivemos a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil e a professora de estágio é a melhor do curso” (...). O estágio foi bom, mas pouco, a gente só vai na quinta-feira. Por isso, não dá para a gente crescer mais, aprender mais” (Prof. 14).

7ª Categoria – Trabalho Docente e Profissionalização

“O trabalho dos docentes da Educação Infantil é imenso. A responsabilidade é imensa, o extra-classe é enorme. Mas nós somos pouco valorizados e ganhamos mal. O próprio Governo, a prefeitura, o estado não nos consideram e acham que nosso trabalho é inferior e qualquer salário tá bom” (Prof. 10). “Acho que continuo na Educação Infantil porque gosto, tenho vocação, mas compensar não compensa. A gente tem trabalho e responsabilidade demais e ainda tem que “agüentar” as mães e ganhar pouco” (...) “Já viu os concursos, até o da prefeitura, os professores estão condenados a ganhar menos. Não sei quando, neste país, vão reconhecer que a Educação Infantil é a base de tudo” (Prof. 4). “Acho que a Educação Infantil é uma cachaça. A gente se envolve muito com as crianças e gosta do que faz. Mas precisamos lutar, de reivindicar mais, nos darmos mais valor, nos qualificar e exigir melhores condições salariais” (Prof. 13). “Tem colega aqui, aliás, quase todas que são alienadas. Eu procuro participar do sindicato, saber do que está ocorrendo, participando de encontros, greves. Acho que as meninas são muito passivas e aceitam e acham natural a discriminação, os salários baixos. Mais de 98% de docentes da Educação Infantil são mulheres, é a tal da feminização do magistério que leva a proletarização, a salários baixíssimos. É preciso reagir” (Prof. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que a Educação Infantil, apesar de certas conquistas, continua convivendo com problemas históricos: precariedade de verbas; descaso para com a formação/

profissionalização dos seus professores; desvalorização dos seus docentes, em termos institucionais, sociais e salariais; falta de interlocução com os professores do Ensino Fundamental; dicotomização entre teoria e prática; falta de maior atendimento ao binômio “cuidar e educar”.

Em termos da pesquisa de campo, constatou-se que a instituição possui: infraestrutura, recursos tecnológicos e didáticos adequados; Projeto Político-Pedagógico e Matriz Curricular, elaborados coletivamente; gestão democrática e transparente; corpo docente qualificado.

O Curso pesquisado foi considerado pelas alunas como bom, na habilitação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é: consistente conceitual e praticamente; articulador da teoria com a prática; capacitador para o exercício competente do magistério. Criticou-se, contudo a inexperiência dos professores no campo da Educação Infantil.

Quanto à habilitação para a Educação Infantil, o curso foi mal avaliado, pela maioria das alunas, devido: à reduzida carga horária das disciplinas específicas da Educação Infantil; ao escasso tempo destinado ao estágio; à falta de contextualização do ensino; ao não aproveitamento das experiências das alunas; ao enfoque, estritamente teórico, conferido às aulas; à desarticulação entre a formação para a Educação infantil e a para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n.248, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Decreto nº. 3.276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1999.
- BRASIL. Decreto nº. 3.554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, abril, 2001.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.
- BRZEZINSKI, Íria – A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam*. 2º ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 106, 1999, p.117-127.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.27-34.

CURY, Carlos Jamil. Legislação Educacional Brasileira: o que você precisa saber. Rio de Janeiro: DPSA, 2002.

DIDONET, Vital – A educação pré-escolar deve começar a partir do nascimento. Revista Escola, Fundação Victor Civita. São Paulo, nº1, 1993.

GARCIA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

HIPÓLITO, A. M. A natureza do trabalho docente. In: HIPÓLITO, A. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana M^a Cavalcanti. O Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EducS, 2003.

MONARCHA, Carlos (org.). Educação na infância brasileira: 1875-1883. Campinas: Autores Associados, 2001.

NUNES, Clarice. Ensino Normal – formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. Revista de Educação Brasileira. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Seminário Izabela Hendrix: A Educação Infantil no contexto das Políticas Públicas Atuais. Belo Horizonte, junho/2004.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. Revista Pró-Posições – vol.10, n.01, 1999.

TANURI, Leonor M^a. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. ANPED nº 14. Mai/jun/jul/ago, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOTAS

Para Lefèvre e autores dessa metodologia é importante contemplar a “fala” de todos os sujeitos e a discursividade dos discursos individuais. Essa metodologia procede a análise do material verbal coletado, fazendo a ancoragem dos dados obtidos, identificando as expressões-chave e as idéias centrais, presentes em vários discursos-síntese ou DSCs.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR

OLIVEIRA, Selma Ferreira de (FFC/UNESP)

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é tornar público o resultado de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2007, sobre a comparação do curso de Pedagogia e Normal Superior, pós LDB/96.

Em aproximadamente uma década de LDB, constatamos uma série de conflitos relacionados aos cursos de Pedagogia e Normal Superior na formação de professores para os anos iniciais de escolarização – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Não é pretensão do estudo fazer escolhas por um ou outro curso defendendo-os, embora o estudo comparado possibilite tal feito e reconhecemos a inexistência da neutralidade. Nossa intenção é destacar as divergências na política de formação docente e o comprometimento de uma formação de qualidade que é direito do profissional da educação, a fim de que ele não seja cobrado pelas oportunidades de aprendizagem que não teve e, sim por uma sólida formação inicial que lhe forneceu as bases para exercer com êxito suas funções.

As discussões para a reestruturação do curso de Pedagogia já vinham acontecendo, porém, com a promulgação da LDB/96 propondo o curso Normal Superior (Art. 63) e restringindo o campo de atuação do curso de Pedagogia, o debate foi acelerado.

A aceitação das proposições relacionadas a formação docente contidas na LDB não foi imediata. A solicitação de revisões por parte dos professores e associações representativas dos educadores como Associação Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDir, protelou o estabelecimento de um consenso e fez expandir interpretações diversas e confusas sobre o conteúdo da legislação que trata da formação docente, pós LDB/96.

É certo que a reestruturação democrática de um curso baseado em estudos científicos e debates como propôs as instituições representativas dos educadores demandava tempo, porém, consideramos que nesse período de amadurecimento de idéias e ponderação de críticas e sugestões, muitos profissionais continuaram a ser formados pelo mesmo modelo incoerente e desarticulado de formação docente muito criticado pelos que propunham a sua reestruturação do curso de Pedagogia.

Especialmente no caso do curso de Pedagogia, as discussões sobre sua

reformulação arrastaram-se há aproximadamente duas décadas. O que fez acelerar as decisões sobre o tema foi a desconsideração total, no âmbito da LDB/96, dos estudos e discussões realizados pelas instituições representativas dos educadores, que se viram responsáveis por uma tarefa tripla: repudiar o curso Normal Superior, defender os princípios elaborados pelas associações educacionais e o desafio de apresentar uma proposta de formação docente exequível, convincente e em conformidade com a LDB/96.

Diagnósticos há muito apontavam que a carga teórica excessiva do curso de Pedagogia não satisfazia as necessidades de formação dos professores e foi exatamente esta falha a usada na justificativa da proposição do curso Normal Superior, sendo a ele atribuído maior articulação entre teoria e prática, buscando a coerência entre a formação oferecida e o perfil profissional esperado frente às mudanças.

No início do estudo não era previsto o grau de complexidade da pesquisa. O desafio principal foi organizar as trajetórias polêmicas dos cursos de Pedagogia, que desde sua criação (1939) fora conturbado, e a trajetória do curso Normal Superior, que embora fora proposto pela LDB/96, não foi imediatamente regulamentado.

A leitura de autores em defesa do curso de Pedagogia ou do curso Normal Superior para a formação docente também se constituiu em uma etapa complexa do estudo já que seus posicionamentos deixavam claras as opções teóricas. Para Libâneo (2001, p.120) “a base de identidade do educador é a ação pedagógica” enquanto no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.7), a formação do educador embora esteja fundamentada no trabalho pedagógico tem a docência como base. Não era a nossa intenção aprofundar o estudo das teorias da formação docente, apenas situá-las no contexto de formação do educador já que esses princípios permeavam as discussões acerca da política de formação do educador.

Ficou evidente no estudo que entre o curso Normal Superior e Pedagogia não havia apenas uma disputa na formação de um determinado profissional - os professores para os anos iniciais de escolarização - fatores políticos, econômicos e sociais compunham os bastidores e influenciavam na sobreposição de um curso ao outro, uma vez que esta questão estava inserida em um contexto de mudanças políticas na formação docente, e conseqüentemente estavam imbricadas na política de reestruturação do Estado.

PROCEDIMENTOS

Comparamos os cursos de Pedagogia e Normal Superior a partir do projeto político-pedagógico de duas instituições - pública e privada: uma que oferece o curso de Pedagogia e outra instituição que oferece o Normal Superior e da legislação que os regulamenta - Parecer CNE/CP nº 115/99 e a Resolução CNE/CP nº 1/99, os Decretos nº 3.276/99 e 3.556/00 incluídos na deliberação dos cursos de licenciatura e os Pareceres CNE/CES nº 970/99 e CES nº 133/01 que contêm orientações específicas à formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, Parecer CNE/CP nº 9/2001 contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Parecer CNE/CP nº 5/2005, contendo as diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Para a realização do estudo definimos algumas categorias de análise para identificar os cursos e efetivarmos a comparação. São elas: a) objetivos dos cursos, b) princípios, c) perfil profissional, d) campos de atuação, e) organização curricular, f) carga horária/duração, g) ementas das disciplinas de base da formação do educador e h) nível de formação dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Além de buscar na legislação e nos projetos pedagógicos os elementos que compõem as categorias e que orientaram as comparações, por meio de confrontos estabelecidos entre os cursos, buscamos também dados históricos que possibilitaram o conhecimento das trajetórias dos cursos.

Escolhemos o projeto pedagógico como suporte para o estudo por entendermos, como Veiga (1998, p.13), que “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação”, identificando a instituição educacional.

CONSIDERAÇÕES

As tentativas de consenso quanto à formação docente provocaram alguns equívocos referentes à determinação da base de formação do educador, no caso do curso de Pedagogia. A construção de diretrizes a partir de anseios coletivos represente a conquista da participação democrática dos educadores nos rumos de sua formação.

As leituras e interpretações da legislação sobre a formação docente indicam que a preocupação maior não é a qualidade de formação do professor, antes disso, a busca pelo aumento da certificação do professor adquire maior centralidade e podemos verificar que a função de conferir certificados é mais estimulada na política de formação docente do que o cuidado com a formação de qualidade.

A proposição de dois cursos: Pedagogia e Normal e Superior entre as mais diversas modalidades para a formação de professores – presencial, semipresencial, à distância – estão a serviço da demanda por formação.

É inegável que aos professores sem a formação mínima necessária deve ser conferida a oportunidade de formação, todavia, esta precisa atender primeiramente a qualidade da formação oferecida, só assim, não estaremos a mercê de dados quantitativos maquiados ignorando os modelos alternativos e abreviados de formação.

As conseqüências da política de formação do educador pós LDB/96 terão repercussão em médio prazo e, não há dúvidas, a classe de profissionais da educação poderá ter sua imagem depreciada uma vez que a eles foi atribuído à responsabilidade por sua formação.

Os resultados dessa política de formação precária para atender as necessidades de formação do educador serão usados como justificativa para aplicação de novas políticas de desrespeito e desvalorização do docente atendendo a ambição insaciável do capitalismo pela racionalização de recursos.

A ênfase em demasia dada à prática no curso Normal Superior é evidente em nossos estudos, e esta é uma tendência dos cursos de formação de professores, incentivada pela política proposta na legislação educacional.

O curso Normal Superior em relação ao curso Pedagogia tem objetivos mais restritos voltados à formação de conteúdos, pedagógica e científica, ou seja, há uma preocupação maior com a formação do aluno para o exercício da profissão docente. Freitas (2003, p.1117) afirma que a formação específica para o trabalho reforça “o caráter técnico-instrumental do trabalho docente – o que e como ensinar” adequando o conhecimento aos princípios de produtividade e eficiência do mercado. O curso de Pedagogia propõe os seus objetivos tendo em vista a formação do aluno enquanto ser social.

O nível de formação dos professores que atuam nos dois cursos é bem diferente, sendo que os professores do curso de Pedagogia, por serem de uma instituição pública, apresentaram elevado nível de formação em relação ao curso Normal Superior, instalado em uma instituição privada.

A carga horária do curso de Pedagogia analisado é de 3 200 horas, com duração prevista de 4 anos, a carga horária do curso Normal Superior é de 2 800 horas, com duração de 3 anos.

Identificamos que os professores do curso Normal Superior têm dificuldades para realizar pesquisas. Os professores de instituições privadas são, em sua grande maioria, contratados em regime parcial, comprometendo o seu trabalho e a possibilidade de incentivar e colocar os seus alunos em contato com a produção do conhecimento, e este é um problema em cadeia na educação, pois influencia também na limitação do trabalho docente que será exercido nas escolas e no modo como o aluno aprende, apenas reproduzindo e não produzindo o conhecimento.

Quando avaliamos o baixo nível de qualidade de formação docente nos cursos que se dedicam a tal função, percebemos que esse rebaixamento indecente é consentido por lei. As instituições que oferecem o curso Normal Superior não agem ilegalmente quando propõem a formação específica de professores em um curso de apenas três anos, com frágil fundamentação teórica, pois a lei lhes dá amparo. Tal situação nos leva a pensar que as concepções dos propositores de políticas de formação docente, atreladas às concepções das instituições de ensino que lidam com a formação de professores, são determinantes na qualidade dos cursos oferecidos.

A formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é consentida tanto ao curso de Pedagogia quanto ao curso Normal Superior. No início de implantação do curso Normal Superior havia uma tendência de reprodução do currículo

do curso de Pedagogia na elaboração do currículo do curso Normal Superior, posteriormente, após a vivência de disputa entre os cursos, o que nos chama a atenção é o fato de que o curso de Pedagogia também apresentou mudanças em sua estrutura curricular desprendendo-se de uma carga horária extensa de disciplinas teóricas valorizando a docência como base de formação do curso de Pedagogia e, portanto destinando maior atenção às metodologias.

Podemos concluir que, embora haja algumas semelhanças nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, a proposta de formação dos professores no curso Normal Superior não pode ser considerada um avanço, uma vez que restringe as possibilidades do futuro professor de aprofundar e ampliar conhecimentos e favorece uma formação focalizada no atendimento de uma política também setorizada, que tem por objetivo principal a ampliação da oferta de formação para a elevação do nível de formação dos professores, que não está diretamente relacionado à melhoria da atuação do docente, em seu campo de trabalho.

Adorno (1995, p.143) defende que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto”, apenas ajustando as pessoas ao seu meio. A polarização do conhecimento prático e do conhecimento que auxilia na formação do homem enquanto ser social provoca deficiência na formação docente causada pelo desequilíbrio entre os saberes considerados necessários a sua formação.

O consenso entre a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização nos cursos de Pedagogia e Normal Superior já foi estabelecido, o que ainda não é consensual é a necessidade de ampliação das oportunidades atrelada a qualidade de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro.: Ed. Paz e Terra, 1995.

FREITAS, Helena Costa L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, nº 85, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). 3. ed. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001. (p. 107-134)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Documentos oficiais:

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*: diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação. Florianópolis, 2001, ano VII, nº 15.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V. L. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro: s.n, p.562-570, s.d.

_____. Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial da União. Brasília, D F, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 16 mai. 2006.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2005

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 115/99. diário Oficial da União. Brasília, 06 set. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 115/99. diário Oficial da União. Brasília, 06 set. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Diário Oficial da União. Brasília, 9 abr. 2002.

_____. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7 dez. 1999.

_____. Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7 ago. 2000.

PEDAGOGIA E DOCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES AMPLIADAS

PINTO; Umberto de Andrade (Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM)

A partir dos anos de 1990, o crescente entendimento de que a docência ocorre em diferentes contextos, com condições específicas para a atuação do professor, vem exigindo dos processos formativos desse profissional justamente a compreensão da especificidade do trabalho docente. Isso altera o paradigma predominante ao longo do século XX que insistia em prepará-lo como técnico responsável pela transmissão, aos alunos, de conteúdos estabelecidos previamente.

Por outro lado, os processos formativos institucionalizados que vai constituindo a docência como campo de ação educativa e de estudo alimentam-se a todo o tempo do conhecimento pedagógico.

O presente estudo busca contribuir com a compreensão epistemológica da pedagogia como campo de conhecimento, na sua articulação com a docência, a partir de uma ampliação de suas conceituações.

A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE PEDAGOGIA

Identificamos a pedagogia como campo do conhecimento sobre e na educação. 'Campo de conhecimento', pois não se trata apenas de teorias científicas, à medida que envolve outras formas e tipos de conhecimento: do senso comum, da estética, da ética e política, da empiria, da etnociência¹. Assim entendida, a pedagogia constitui-se por uma abordagem transdisciplinar do real educativo ao articular as teorias das diferentes ciências que lhes dão sustentação direta (psicologia, sociologia, história) com as demais ciências que lhe alimentam de modo mais indireto (biologia, antropologia, neurologia...). Constitui-se, ao mesmo tempo, por uma abordagem 'pluricognitiva' ao ser expressão das diferentes formas e tipos de conhecimento mencionados anteriormente; 'sobre a educação', por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação dos diferentes saberes; e 'na educação' ao materializar-se nas práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmago da atividade prática. Assim, a pedagogia como campo de conhecimento prático conjuga e é constituída por esses diferentes tipos e formas de conhecimentos sob a mediação da ética e da política. É a partir dos princípios éticos e políticos que ocorre a seleção e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico sob o primado da reflexão filosófica.

Mais do que considerar que esses diferentes tipos e formas de conhecimento estão

presentes no trato pedagógico, o que deve ser destacado é que cabe entendê-los como constituintes da própria pedagogia como campo de conhecimento. Expurgá-los é inviabilizar a possibilidade da pedagogia como ciência da prática e para a prática. Para reduzir-se às teorias científicas, ela deveria eliminar os demais conhecimentos mobilizados pelo agente educativo na atividade prática e, com isso, deixa de ser ciência prática, equiparando-se às demais ciências descritivas.

A necessidade de ampliar o conceito de pedagogia decorre justamente da própria mudança de paradigma da docência.

Considerando que a pedagogia desenvolveu-se historicamente a partir do ensino, como expressão mais bem acabada das práticas educacionais e que a docência constitui o seu cerne, a ampliação do entendimento do exercício da docência implica na ampliação do conceito de pedagogia.

A pedagogia como campo de conhecimento prático sempre manifestou diversos saberes que nunca se reduziram às teorias científicas depuradas. As definições clássicas já contemplavam seu campo epistemológico, para além do científico, ao tratá-la como arte. O fato de identificar esses diferentes saberes ou, melhor ainda, admiti-los como saberes constituintes da pedagogia é afastar o que a cobre sob o manto da racionalidade técnica e do cientificismo, que contraditoriamente foi o que sempre alimentou a contestação do seu estatuto de cientificidade.

Como argumenta Rios (2003, p.45):

É preciso resgatar o sentido da razão que, como característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais ‘instrumentos’ com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação.

Todos esses elementos estão presentes na ação educativa e, por extensão, na pedagogia, à medida que a entendemos como um campo de conhecimento prático. Franco (2003), ao reivindicar à pedagogia ser a ciência da educação, considera a necessidade de ampliar o “sentido de ciência, considerando novos pressupostos epistêmicos, compatíveis com a essencialidade do fenômeno educativo delimitado como objeto” (p.76) e de “partir de uma nova dimensionalidade à questão de sentido do científico; [...] superar os limites impostos pela racionalidade moderna e adentrar em pressupostos que contemplem a dialeticidade e a complexidade inerentes ao objeto em questão (a educação)” (p.77).

Adentrar em pressupostos que contemplam a dialética e a complexidade do objeto de estudo da pedagogia implica em ampliá-la como campo de conhecimento a partir dos seus componentes científicos, submetidos à vigilância rigorosa da ética e da política.

Por outro lado, considerar a singularidade das situações de ensino que são marcadas pela subjetividade humana não inviabiliza a pedagogia como ciência, se a entendemos como uma forma de conhecimento que se caracteriza por formulações universais. Conforme argumenta Libâneo (2001, p.81):

Quanto à singularidade dos fenômenos humanos, ela existe; mas isso não impossibilita a ocorrência de regularidades que possam gerar leis explicativas, por mais que tais

leis, no caso da educação, não impliquem uma predição exata de prescrições ou aplicações absolutamente objetivas.

Ou seja, na singularidade da situação de ensino, o saber da experiência é produzido por uma prática mediada por leis explicativas e ‘universais’ e se toda atividade prática tem referência teórica multiconstituída em elementos de diferentes procedências, conseqüentemente não ocorre nessa atividade a transferência pura e integral de teorias sistematizadas previamente.

Ainda de acordo com Franco (2003, p.85), cabe à pedagogia transformar

[...] o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Seu campo de conhecimentos será formado pela intersecção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis.

Dermeval Saviani (1985), na introdução do clássico Educação: do senso comum à consciência filosófica desenvolve detalhadamente o papel da reflexão filosófica na formação dos educadores no contexto de transformação radical da sociedade. Ele justifica que o título do livro expressa sua intenção em contribuir com a elevação da “prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (p.10). Ele trabalha com o conceito gramsciano de senso comum para explicar que “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p.10).

Daí a importância de se atribuir à reflexão filosófica a articulação e seleção dos diferentes saberes que integram o conhecimento pedagógico. Do mesmo modo que Saviani (1985) relaciona os conceitos de ‘senso comum’ e ‘bom senso’, podemos dizer que a reflexão filosófica possibilita trabalhar o senso comum pedagógico de modo a extrair dele as experiências válidas (o bom senso) e dar-lhes expressão elaborada com vistas à formulação de uma prática educativa transformadora.

A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA

A necessidade de ampliar o conceito de pedagogia em função da mudança na concepção de docência pode ser entendida de modo mais claro com a contribuição de três professoras brasileiras que têm desenvolvido pesquisas na área de formação de professores.

Rios (2003) trabalha com três dimensões da competência docente articuladas entre si: a dimensão técnica, a dimensão estética e as dimensões ética e política. Ao desenvolver a idéia da dimensão estética na prática docente, ela explica que se trata de trazer luz à subjetividade do professor que é “constituída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional” (p.98). Para melhor compreensão da subjetividade do professor, é importante clarear o que entendemos por ser humano:

[...] é um animal simbólico. Isto significa que a racionalidade não é algo isolado, mas estreitamente articulado a outras capacidades, outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem [...]. (p.98)

A compreensão do professor nessa condição humana inviabiliza o exercício da docência reduzida à racionalidade técnica, tendo em vista que o professor também não é apenas um ser racional e, portanto, ao agir, age com outros elementos para além da razão: a criatividade, a emoção, a imaginação, a sensibilidade; assim como em muitas situações de ensino, age também com frustração, raiva, irritação, impaciência... Do mesmo modo, se concebemos o aluno nessa mesma condição humana, temos aí os dois sujeitos que conduzem o processo de ensino-aprendizagem, forçando a docência para além da racionalidade técnica.

Pimenta (1999, 2002, 2004) divide os saberes da docência em três grandes grupos: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Há tempos, a pesquisadora vem enfatizando a importância de os saberes da experiência serem trabalhados junto aos demais saberes na formação de professores.

Ao tratar dos saberes da experiência, Pimenta (2002) destaca inicialmente a experiência de aluno que todo futuro professor já teve e constitui-se, desse modo, em um primeiro estágio dos saberes da experiência. Posteriormente, com mais tempo no exercício do magistério, essa experiência amplia-se no cotidiano docente, de modo que esse conhecimento empírico deve ser submetido a um processo permanente de reflexão da própria prática “que os coloque em condições de gerir novas práticas” (p.11). Entretanto, reduzir o exercício da docência a reproduzir “aquele modo de fazer que aprendeu com seu mestre” (p.16) é negar a profissionalidade docente, dispensando a dimensão da criação.

Do mesmo modo, a autora dá destaque à sensibilidade como forma de conhecimento:

Muitas vezes é pela sensibilidade que o educador se dá conta da situação complexa do ensinar. A sensibilidade é uma forma de conhecimento. Sensibilidade da experiência é indagação teórica permanente. (Pimenta, 2002, p.18)

Em estudo mais recente sobre o estágio na formação dos professores, Pimenta e Lima (2004) apresentam uma série de propostas metodológicas para que o estágio curricular seja trabalhado de modo integrado às demais disciplinas, já desde o início dos cursos, valorizando o diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, pode-se constatar que os saberes da experiência estão adentrando os currículos dos próprios cursos de formação de professores. Eles deixam de ocupar um papel coadjuvante, geralmente para ilustrar uma prática que não deve ser seguida, à medida que está em desacordo com as teorias estudadas na universidade, para transformarem-se na matéria-prima a ser trabalhada conjuntamente com o conhecimento acadêmico. Ou seja, há uma tendência crescente de o senso comum pedagógico permear cada vez mais as grades curriculares de diferentes cursos que formam professores.

Pimenta e Lima (2004, p.157), ainda ao tratarem da sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado, destacam que:

[...] juntamente com seu saber, sua cultura individual e coletiva, o professor leva consigo para a sala de aula sua história de vida e sua visão de mundo. A forma de conduzir os conhecimentos específicos de sua área de estudo, a relação com os alunos e a avaliação que utiliza passam pela visão de ciência que possui, pela concepção de aluno, de escola e de educação que acumulou no decorrer das experiências vivenciadas.

Podemos constatar com os estudos de Pimenta e desta com Lima uma grande ênfase em expandir a compreensão da complexidade que é o exercício da docência que não pode ser simplificado pela transferência mecânica de teorias científicas.

Assim sendo, com as contribuições desses estudos na ampliação do conceito de docência podemos também ampliar o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento que tem entre suas diferentes áreas de investigação a docência como a principal. Assim, para justificar a ampliação do conceito da pedagogia a partir do novo paradigma da docência recorreremos a um argumento contundente de Saviani (1988, p.6) ao relacionar a educação escolar com a educação extra-escolar:

A educação escolar representa [...], em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário.

Do mesmo modo, podemos argumentar que a pedagogia como teoria da educação está mais avançada ao estudar a educação escolar do que a educação de modo geral, até mesmo porque “é na escola que o pedagógico tem lugar de forma mais explícita” (Libâneo, 1990, p.7). À medida que o cerne da educação escolar é a docência, como articuladora do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, a pedagogia escolar tem nela a sua referência principal.

O PEDAGOGO

Tratando-se de um conhecimento da e para a prática, a pedagogia manifesta-se, portanto, na ação do agente educativo. O pedagogo é neste caso o referido agente. Nesse sentido, é importante evidenciar que nenhum pedagogo materializa todo o conhecimento da pedagogia. Nem mesmo o conjunto de pedagogos pode expressar a sua materialização. À medida que a pedagogia como campo de conhecimento prático não se reduz a um acervo teórico catalogado, finito e estático, que possa ser totalmente transmitido e assimilado por alguém, nenhum pedagogo pode representar a formatação desse conhecimento.

Mais do que isso, se a pedagogia é um campo de conhecimento sobre e na educação, toda a sua teoria toma vida na ação educativa ao se reportar ao princípio da prática. Analogamente à explicação de Hanna Arendt, citada por Sacristán (1999, p.31), de que “a ação

sem um nome, um 'quem' ligado a ela, carece de significado, enquanto que uma obra de arte retém sua relevância, conheçamos ou não o nome do artista”, podemos afirmar que a pedagogia necessita de um agente educativo que lhe dê vida.

Independentemente de conseguirmos juntar todas as publicações referentes às teorias pedagógicas, mesmo assim elas não constituem a pedagogia, pois careceria da ação para a sua materialização. À medida que a ação pedagógica, como ação humana, manifesta toda a complexidade que vimos anteriormente, ela nunca pode ser a expressão acabada e integral de uma ou mais teorias pedagógicas. Ao contrário, a ação do pedagogo expressa fragmentos de teorias pedagógicas que interagem com fragmentos de outras teorias científicas – a etnociência – junto com a sensibilidade, a imaginação, os valores, os saberes da experiência, do senso comum pedagógico.

Considerando ainda que a ação pedagógica ocorra na interação com outros agentes (no caso da ação docente, na interação com os alunos), é na interação social que o pedagogo mobiliza a combinação de todas aquelas teorias e saberes. Entretanto, se as ações pedagógicas são únicas, pois situacionais – dependem dos outros sujeitos envolvidos e do contexto institucional –, isso não implica que não haja nenhuma unidade nas ações do pedagogo. É justamente na reflexão filosófica orientada por princípios ético-políticos que suas ações se identificam. Do mesmo modo que esses princípios decidem quais teorias pedagógicas serão mobilizadas na ação, são eles também que estão presentes o tempo todo na mobilização das outras teorias e outros saberes, assim como na articulação entre elas no momento da ação e, acima de tudo, estão presentes na projeção de suas intenções.

Recorreremos à filosofia clássica, com a contribuição de Rios (2003, p.95), para uma possível distinção entre as 'teorias pedagógicas' e o conceito ampliado de 'pedagogia':

Aristóteles distingue poiein – produzir – de pratein – agir. Quando faz a classificação das ciências, vai se referir a ciências teóricas (de theorein, contemplar), ciências práticas e ciências poéticas. O critério usado é o da finalidade das ciências. As ciências teóricas, afirma o filósofo, visam conhecer por conhecer; as ciências práticas e poéticas visam conhecer para agir. A diferença entre as duas últimas é que as ciências práticas estudam ações que têm seu fim em si mesmas (a ética e a política) e as poéticas estudam ações cujo fim é produzir alguma obra, algum objeto (a economia e as artes, por exemplo).

A pedagogia, certamente, não se adequa às ciências teóricas descritas por Aristóteles. Entendo que ela transitaria das ciências práticas às ciências poéticas, voltando para as ciências práticas e assim sucessivamente num movimento contínuo. Nesse movimento, as teorias pedagógicas aproximar-se-iam mais das ciências poéticas e a pedagogia, das ciências práticas (como a ética e a política).

Finalmente é importante destacar que o conceito ampliado de pedagogia, como campo do conhecimento sobre e na educação, embora concebido a partir da educação escolar, apresenta-se com possibilidade de facilitar não apenas a interpretação e intervenção dos processos educativos que ocorrem na escola, mas também daqueles que ocorrem em outros espaços não-

escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, J. C.. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente – Estudo Introdutório Sobre Pedagogia e Didática. Tese de Doutorado. PUCSP/ 1990.

PIMENTA, S.G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, T.A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAVIANI, D.. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. Revista da ANDE, 13:5-14, 1988.

NOTA

1. Sacristán (1999) define etnociência como aquele campo da ciência que é incorporado ao senso comum transformado.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

SILVA, Vandei Pinto da (FFC-UNESP/Marília); CASTRO, Rosane Michelli de (FFC-UNESP/Marília); MONTOYA, Adrian Oscar Dongo (FFC-UNESP/Marília); ALANIZ, Erica Porceli (Campus Experimental-UNESP/Ourinhos); JANES, Robinson (FFC-UNESP/Marília)

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado teve origem no âmbito da XI Jornada Pedagógica “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”¹ na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP/Marília, centralmente, a partir do texto gerador do grupo de trabalho “Campos de Atuação do Pedagogo” (GT1)² e das reflexões nele realizadas. Participaram desse GT1 professores de quatro departamentos da FFC/UNESP-Marília (Didática; Administração e Supervisão Escolar; Psicologia e Educação Especial); alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília (sendo uma delas, assessora administrativa de uma Instituição de Curso de Pedagogia da cidade de Araçatuba-SP); Representante de Curso de Pedagogia da cidade de Foz do Iguaçu-PR; e, alunas e alunos do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília (dentre os quais, alguns já atuantes na rede pública na Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica).

Nessa perspectiva, apresentam-se alguns resultados das reflexões realizadas acerca do campo de atuação do pedagogo, tendo como referências as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e as exigências do atual contexto histórico-social.

A FUNÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Num rápido recorte histórico, constata-se que na educação brasileira, os cursos de Pedagogia tiveram início apenas em 1939, com a função precípua de formarem “técnicos em educação”. Esses cursos eram buscados por professores primários que pleiteavam funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas Secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2006a).

À semelhança dos cursos de licenciatura da época, o curso de Pedagogia adotava o esquema 3+1, pelo qual eram formados os bacharéis nas diversas áreas em 3 anos e a licenciatura era obtida com mais um ano dedicado à Didática e à Prática de Ensino.

O pedagogo era, portanto, identificado com a função de “técnico”, ministrada no

bacharelado, enquanto o professor das matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário identificava-se com o licenciado.

O Parecer do CNE n. 292/1962 fixou que a licenciatura em Pedagogia devesse conter as disciplinas Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (BRASIL, 2006a).

A oferta de habilitações em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades no curso de Pedagogia foi facultada pela Reforma Universitária n. 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968). Nesse contexto a Resolução CFE n. 2/1969 determinava que a “[...] formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção [...]”, fosse feita “[...] no curso de graduação em Pedagogia.” (BRASIL, 2006a). Tratava-se de uma licenciatura que permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais e também no curso primário, seguindo a seguinte lógica: se o licenciado em Pedagogia está capacitado para formar o professor primário, logo, está capacitado a ser professor primário.

Na década de 1980, como reflexo da democratização do ensino, houve necessidade de pensar a formação docente para atuar junto às classes populares e junto às crianças de mães trabalhadoras. Com isso, as reformas curriculares dos cursos tenderam para a formação de professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

A atuação na educação infantil, com intenções educativas, foi acentuada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Até então, predominava a existência de creches destinadas prioritariamente a cuidar de crianças de mães trabalhadoras ou de criança em situação de abandono. Atualmente há, inclusive, a tendência de tornar obrigatória a oferta de ensino para crianças até 05 anos.

Consideramos que a Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, ao mesmo tempo em que alarga o campo de atuação do pedagogo, prioriza sua atuação na docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, por um lado, a diretriz incorpora a tendência histórica recente da atuação do pedagogo na docência. Não se trata mais da formação de um “técnico” desvincilhado da docência. Desfaz-se, também, o equívoco contido em regulamentação anterior que atribuía aos cursos normais superiores a exclusividade da formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, ao priorizar a formação docente, a diretriz pode ensejar o descuido com a formação inicial do pesquisador em educação e em áreas que requerem especialização, até então asseguradas pelas habilitações, tais como: gestão e avaliação de sistemas e unidades escolares, educação especial e orientação educacional.

APROXIMAÇÕES PARA UMA RELAÇÃO ENTRE A DIMENSÕES TEÓRICA E PRÁTICA DO CONHECIMENTO

Na constituição do perfil do pedagogo advogamos que se deva assegurar o domínio de conhecimentos pedagógicos que abarquem um conjunto de construções teóricas a partir das quais vão sendo adquiridas “[...] posturas de compromisso, de engajamento, de crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão.” (FRANCISCO, 2006, p. 38).

Quando falamos em conhecimentos pedagógicos buscamos superar a suposição de que a teoria deva prevalecer sobre a prática na formação do pedagogo, ou vice-versa. O que estamos a realçar, assim como Francisco (2006, p. 41), é que os conhecimentos teóricos devem fundamentar todo o processo de formação do pedagogo a se articular com a prática, de maneira que o futuro pedagogo construa sua identidade, seu modo de ser professor, por exemplo, sem o apelo a receitas prontas ou modismos.

O grande desafio dos cursos de Pedagogia parece-nos estar centrado no compromisso de formar sujeitos capazes de produzir ações e saberes, sujeitos conscientes do seu compromisso social e político, desde esse primeiro momento de formação inicial, pelos processos de investigação em que eles devam inserir-se. Não se trata, como é possível percebermos, de formar profissionais com esse ou aquele conjunto de habilidades e competências. O desafio é proporcionar um movimento em direção à apropriação do saber e do despertar da consciência e condição profissional pelo próprio sujeito e no âmbito desse movimento.

Nesse sentido, o pedagogo encontrará campo fértil de atuação, tendo em vista que o conhecimento por ele apropriado responderá à condição de ser, ao mesmo tempo, integrador e disponibilizador de possibilidades de produção, por ele mesmo, de ações e saberes profissionais. Em se tratando dos saberes dos pedagogos, é possível falarmos em saberes pedagógicos que estariam a disponibilizar conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação das ações nos vários âmbitos.

Hoje, reconhecemos a existência de vários dos novos âmbitos ou, como privilegiamos aqui denominar de novas áreas de atuação do pedagogo, além daquelas em que tradicionalmente (área escolar) em ele se fazia presente.

Algumas dessas novas áreas de atuação podem ser aqui apontadas, como: educação ambiental; educação preventiva na área da saúde – em unidades básicas, centros de saúde e hospitais; educação em presídios; em instituições para menores abandonados, órfãos e/ou infratores; atuação em empresas e indústrias; educação indígena; educação em acampamentos ou assentamentos agrários; educação de produtores rurais em associações, sindicatos, cooperativas; educação em associações de bairro; grupos de terceira idade; educação de crianças em situação de risco, conselhos tutelares; e demais centros produtivos.

Para discutirmos sobre a presença em todos esses e em outros processos produtivos, nos apropriamos, como exemplo, das reflexões de Alaniz (2004), sobre três aspectos que essa pesquisadora julgou serem constitutivos da especificidade do trabalho do pedagogo: a

interação com o sujeito, a reflexão sobre a prática do trabalho e a elaboração de programas instrucionais que priorizem a totalidade do processo de trabalho.

Segundo Alaniz (2004) o trabalho costumeiramente desenvolvido pelo profissional da educação (o pedagogo) refere-se a oferecer instrumentos para que o sujeito aprenda a desvendar a realidade.

Para que o conhecimento aconteça por parte do sujeito, o pedagogo tem um papel fundamental que é o de oferecer subsídios de cunho teórico-prático para que a partir da ação o sujeito interfira na realidade.

Nesse sentido, o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mesmo porque o processo pelo qual consolida-se o conhecimento pressupõe a interação entre sujeito estruturante e objeto a ser estruturado, assim, faz-se imprescindível notar que a função essencial do educador está em oferecer além dos conteúdos, os instrumentos que possibilitem e estimulem a busca do conhecimento por parte do sujeito.

Nos processos produtivos o pedagogo não pretende ensinar a fazer o trabalho, mesmo porque ele não possui competência técnica para esse tipo de conteúdo específico e, ainda, essa concepção contradiz com a formação do sujeito criativo e ativo “Os meios de representação não podem ser ensinados, assim como não se pode ensinar a forma ensinar e aprender significa ter compreendido e compreender. A afirmação de que a forma pode ser ensinada só pode parecer verdadeira a um intelecto grosseiro.” (CARISTI, 1999, p. 249 apud ALANIZ, 2004).

Como mencionado, se há no mundo do trabalho a necessidade de um conhecimento de caráter mais criativo e ativo, então a interação entre os profissionais responsáveis pela produção demonstra ser essencial. Essa interação conjuga a troca recíproca de conhecimento, de um lado, os técnicos, com o saber adquirido pelos anos de experiência na profissão e alguma formação institucional, de outro, os engenheiros e outros profissionais com formação de nível mais elevado, mas que muitas vezes se encontram desprovidos de condições para socializar esse conhecimento com os demais. Assim, esses últimos acabam por centralizar em si a escolha dos procedimentos a serem utilizados na produção, perdendo a contribuição prática dos trabalhadores e emperrando a organização da empresa de acordo com as novas formas de organização do trabalho.

Tudo parece indicar que a necessidade do mercado não se encontra mais fundamentada na divisão entre planejar e executar, por isso os treinamentos realizados simplesmente com suporte técnico não são mais suficientes. Para trabalhar nas novas formas de organização do trabalho, parece ser necessário o desenvolvimento intelectual e comportamental visando o trabalho conjunto.

Como parte de uma equipe interdisciplinar, o pedagogo, por compreender o processo cognoscente, pode contribuir na aprendizagem do profissional aguçando o desenvolvimento das potencialidades individuais através da interação entre os profissionais na seleção de metodologias adequadas proporcionando, assim, condições para que ocorra a aprendizagem por meio do trabalho. Um outro aspecto da formação do pedagogo refere-se à reflexão acerca das possibilidades do estabelecimento de relações entre as dimensões teórica e prática do conhecimento.

No âmbito da escola, a práxis é bastante discutida como elemento essencial na prática cotidiana da sala de aula. Ao falar sobre a valorização do saber produzido nas relações sociais, é importante mencionarmos que o pedagogo como profissional que faz das situações concretas em que vive o seu instrumento de reflexão e elabora saber, esse mesmo saber faz com que o docente se relacione mais profundamente com o conhecimento.

Nesse momento da sociedade capitalista tudo indica que seja oportuno para os setores produtivos estreitarem as relações existentes entre teoria e prática, canalizando-as em benefício da qualificação profissional, ainda que, contraditoriamente, o interesse das empresas capitalistas com a formação profissional seja a acumulação de capital.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os trabalhos realizados no GT1, foi ressaltado a importância da superação da idéia das habilitações em favor do que se chamou de uma “formação unitária”, o que tentaria contemplar a produção de uma identidade do pedagogo que oscilou, como observado no texto sobre a trajetória dos cursos de Pedagogia no Brasil, ora entre as concepções de profissional voltado somente à docência ora entre a idéia de um “técnico”, desvincilhado da docência.

Nesse sentido, considerou-se que, além da existência de um tronco comum de disciplinas que garantisse a unidade de formação desse gestor/pedagogo, houvesse um conjunto de disciplinas optativas (e não “optatórias”) que proporcionasse ao formando a responsabilidade, já nesse percurso inicial, de escolher os próprios rumos da sua formação, tomando-se o devido cuidado de que, como ressaltou Tanuri em sua conferência,³ nem tudo caberá no curso de Pedagogia.

Segundo Libâneo (1998, p. 51), há na contemporaneidade, como também observado no presente texto, uma diversidade de práticas educativas que revela amplos campos de atuação do pedagogo, as quais podemos, a exemplo de Libâneo, englobar em duas esferas: a escolar e a extra-escolar.

Tal estado, suficientemente abordado, remete-nos à problemática ressaltada no texto das novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de pedagogia (BRASIL, 2006, p. 3-5) do equilíbrio entre formação e exercício profissional, e a crítica correspondente de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática, problemática esta com a qual pretendemos finalizar este texto, porém sem a pretensão de esgotar as discussões.

Sobre a formação prevista para os cursos de Pedagogia e o correspondente exercício do futuro profissional vale dizer que, sendo qual for a esfera provável de atuação, escolar ou extra-escolar, não haverá margem para uma crítica das relações, ou melhor, da falta das relações entre teoria/prática, caso seja entendido, conforme consta no texto das novas diretrizes curriculares, que a referência a ser adotada para se iniciar qualquer crítica a propósito “[...] diz respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com

base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (Idem, *Ibidem*, p. 6 – grifo nosso).

Uma retomada do percurso histórico do cotidiano das instituições de ensino superior, ressaltado no texto das novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, afirma que o curso de graduação, tem se constituído, reconhecidamente desde 1990, como principal “[...] locus de formação docente de educadores [...]”:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 5).

Espera-se que esse locus de formação docente reúna as “[...] contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.” (BRASIL, 2006, p. 6).

Nesta perspectiva, o campo de atuação do pedagogo, seja ele qual for, se consolidará como campo de equilíbrio entre formação e exercício profissional, e de relação entre teoria e prática, enfim, da chamada práxis social, como se espera, caso o futuro profissional, docente em princípio, tenha possibilidades de valer-se dessa formação primeira nos cursos de graduação de pedagogia para enveredar-se, mediante a investigação, a reflexão crítica, a experimentação, a aplicação das contribuições dos vários campos de conhecimentos, em processos de formação continuada em todo seu percurso profissional.

Todo o campo de atuação do pedagogo enfim, deverá consolidar tal repertório “[...], por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.” (BRASIL, 2006, p. 6).

REFERÊNCIAS

ALANIZ, Erika Porceli. O pedagogo e a qualificação profissional. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.4, n.1, 2004. p. 134-148.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Lex: Legislação Federal*, 1968.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília-DF*, 23 dez. 1996. Suplemento.

_____. Parecer CNE/CP 5/2005 reexaminado pelo Parecer n. 3/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. MEC/CNE. *Diário Oficial da União. Brasília-DF*, 11 abr. 2006a.

_____. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. MEC/CNE. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 16 mai. 2006 – Seção I – p. 11.

FRANCISCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. In: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva... [et al.].- Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 1998.

NOTAS

¹ Realizada nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2006, nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, a jornada foi promovida pelo Conselho de Curso de Pedagogia, departamentos de Administração e Supervisão Escolar, Didática, Educação Especial e Psicologia da Educação e Centro Acadêmico de Pedagogia, com apoio do Escritório de Pesquisa, SAEPE e STI e financiamento proveniente de taxas de inscrições e auxílios concedidos pelos departamentos promotores, BANESPA, FUNDEPE, FUNDUNESP, NOSSA CAIXA e VUNESP. Houve 205 inscritos: alunos de graduação e pós-graduação, docentes da rede básica de ensino, professores universitários e outros profissionais interessados na temática. Além dos inscritos foi intenso o número de participantes na condição de ouvintes, nas atividades em que as acomodações comportavam. Foram realizados 5 grupos de trabalho previstos pela Comissão Organizadora e realizadas atividades e exposições culturais.

² Proponentes: Dr. Vandef Pinto da Silva (coordenador), Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya, Erica Porceli Alaniz, Dr. Robinson Janes, Dr. ^a Rosane Michelli de Castro. Relatores: Eulalia Calixto, Dr. ^a Rosane Michelli de Castro e Paulo Eduardo de Antonio.

³ Dr.^a Leonor Maria Tanuri é assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, e proferiu a conferência de abertura, intitulada, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: contextualização e as novas disposições legais, realizada no dia 19/09/2006, coordenada pelo Dr. Edvaldo Soares, docente do Departamento de Psicologia da Educação da FFC/Unesp.

IMPACTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

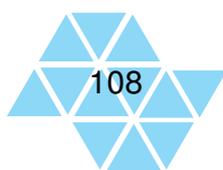
SILVA, Vandei Pinto da (FFC/UNESP)

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo suscitar reflexão sobre os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, tendo como referência o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP. O lento processo de elaboração das Diretrizes foi marcado por intenso debate nacional. As discussões não se pautaram apenas em questões genuinamente teóricas, mas também na defesa de interesses institucionais corporativos. A demora na homologação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, revela a dificuldade de consenso nacional sobre a função do pedagogo atualmente e a disputa acerca dos cursos que teriam a prerrogativa de formar os professores para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos campos abrangidos pelas habilitações (educação infantil, educação especial, inspeção, direção, supervisão e orientação educacional). As diretrizes reverteram a tentativa de golpe que subtraía dos pedagogos a prerrogativa de atuarem na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e a remetia exclusivamente aos cursos Normais Superiores e são ampliadas as possibilidades de atuação do pedagogo. Contudo, ao suprimirem as habilitações, na prática, contrariam a LDB ao comprimirem a formação de especialistas no curso de Pedagogia, remetendo-a aos cursos de especialização. Buscando preservar os conhecimentos das habilitações o curso de Pedagogia da FFC da UNESP criou três Núcleos de Aprofundamentos: Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. No caso da Educação Especial que abrangia as deficiências Auditiva, Mental, Visual e Física, evidencia-se a impossibilidade de manutenção desses conhecimentos no curso de Pedagogia, o que é um retrocesso, pois os estudantes não terão acesso à completa formação que lhes era oferecida. Para suprir esta lacuna foi criada a Complementação em Educação Especial, prevista para ser ministrada após a graduação.

1. “FAÇA O QUE MANDO, MAS NÃO O QUE FAÇO”: ALCANCES E LIMITES DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, atinge diferentemente os cursos de Pedagogia no Brasil, dependendo da forma como se encontram estruturados seus projetos pedagógicos.



Diretrizes legais nem sempre modificam a concepção filosófica de um curso, podendo provocar apenas mudanças técnicas, como, por exemplo, ajuste quanto ao número de créditos exigidos. As Diretrizes para a Pedagogia, por meio de exigências específicas, têm a pretensão de provocar não somente mudanças de caráter técnico, mas de concepção filosófica nos cursos.

O que se pergunta é se os cursos, especialmente os que já contemplavam em seu projeto a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implementarão as mudanças filosóficas previstas nas Diretrizes, ou apenas realizarão adequações, quando for o caso, na estrutura da matriz curricular do curso, por ser esta o elemento que melhor espelha um curso num processo de análise ou avaliação. Em última instância, um curso de Pedagogia poderá, por exemplo, atender na sua estrutura a carga horária mínima de 3200 horas, sem, necessariamente, modificar a concepção que o rege. Realizar uma mudança estritamente formal e não essencial.

Note-se que os relatores do Conselho Nacional de Educação, quando da modificação do Artigo 14 da Resolução, por exigência do Ministro da Educação, incorreram em semelhante dicotomia. No Projeto de Resolução que acompanhava o Parecer CNE/CP nº 05/2005, o Artigo 14 rezava:

A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Considerando manifestações de diferentes setores educacionais que apontavam a ilegalidade deste artigo e exigiam a observação da LDB, na Resolução homologada o Artigo 14 passou a ter a seguinte redação:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

- 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

- 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Estranhamente, o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que embasa a Resolução não foi modificado em sua essência e nem mesmo o corpo da Resolução, como se a mudança fosse simples e não alterasse profundamente a concepção de curso de Pedagogia em disputa.

O Fórum de Pedagogia do Estado de São Paulo analisou o Parecer CNE/CP nº 05/2005 e o projeto de Resolução que o acompanhava e detectou expressões cuidadosamente escolhidas e destinadas a reservar para cursos de pós-graduação a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para

a educação básica. Com efeito, na Resolução homologada permaneceram como atribuição central para o licenciado em Pedagogia: “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (Art. 3º, parágrafo único, inciso III); “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (Art. 5º, inciso XII).

As expressões “participação na gestão” e “participar da gestão” indicam, no contexto das Diretrizes, a formação de um professor preparado para “colaborar” e se “integrar” nas atividades coletivas de gestão da escola e de elaboração e implementação de seu projeto pedagógico, o que se espera dos licenciados em qualquer área de ensino. Não se trata da formação de um profissional formado para “gerir” escolas e sistemas nos termos do Artigo 64 da LDB, que prevê literalmente a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Portanto, com a modificação do Artigo 14º, que devolveu ao curso de Pedagogia a prerrogativa de formar profissionais em conformidade com o Artigo 64 da LDB, deveriam ter sido modificadas as referidas expressões e suas correlatas, o parecer que dá sustentação à Resolução, o caput do Artigo 2º e o caput do Artigo 4º da Resolução, que se referem apenas ao exercício da docência:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (grifos nossos).

Estes artigos estão em sintonia com o princípio que reservava para cursos de pós-graduação (Especialização) a formação do especialista prevista no Artigo 64 da LDB. Os conselheiros do Conselho Nacional de Educação ao proporem a alteração somente do artigo 14, sem modificar os outros artigos que restringem a atuação do pedagogo ao exercício da docência, elaboram uma resolução inconsistente em si mesma e com o parecer que a embasa.

2. Caracterização do curso de Pedagogia: disputa de projetos

Dos resultados dos embates havidos em âmbito nacional acerca da caracterização do curso de Pedagogia expresso nas Diretrizes destacamos três grandes definições e suas repercussões: carga horária mínima de 3200 horas; supressão das habilitações; exigência de elaboração de novo projeto pedagógico.

A exigência de carga horária mínima de 3200 horas é a que provoca mudanças na maioria dos cursos. Em relação aos cursos Normais Superiores, o curso de Pedagogia passa a ter um diferencial importante: a sua imponente carga horária. Esta exigência está combinada com a indicação de conclusão do curso no prazo mínimo de três anos.

A prescrição de farta carga horária justificou ao curso de Pedagogia a expansão dos seus domínios de atuação, principalmente incorporando atribuições antes dadas ao curso Normal ou de Magistério. Assim, os cursos Normais Superiores têm seu status de valor diminuído, pois deixam de ser o lugar exclusivo da formação do docente para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tal como previa o Decreto nº 3276/99, sendo aberta a possibilidade de se transformarem em cursos de Pedagogia, mediante alteração curricular.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

O fato de os cursos Normais Superiores terem seu campo de atuação colocados em disputa com os cursos de Pedagogia, não significa que serão extintos ou que, necessariamente, haverá uma corrida para a sua transformação em curso de Pedagogia. Pondere-se que, por serem cursos mais breves e habilitarem para o imenso campo de atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a tendência é a de permanecerem como estão e, por conseguinte, continuarem disputando com os cursos de Pedagogia a formação de professores nos citados campos.

Outro campo de disputa acirrado foi quanto à supressão das habilitações.

A resistência por manter as habilitações foi intensa, inclusive, com pressões junto ao MEC. Destaque-se que os seis cursos regulares de Pedagogia mantidos pela UNESP nos campus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto mantinham habilitações. Contudo, nos processos de reestruturação da maioria desses cursos verificava-se a tendência de incorporar as habilitações no corpo do curso. Ainda assim, houve consenso entre os cursos da UNESP em defesa da possibilidade de manutenção das habilitações, tendo ocorrido manifestação neste sentido junto ao Conselho Estadual de Educação e ao MEC, por parte da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

Nos manifestos da UNESP em defesa das habilitações sublinhou-se a área de Educação Especial, mantida nos cursos de Araraquara e de Marília, pois se verificava a impossibilidade de incorporar no perfil básico da formação do pedagogo os conhecimentos previstos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 21 de dezembro de 2005, o Conselho de Curso de Pedagogia remeteu o seguinte Manifesto ao Conselho Nacional de Educação:

O Conselho de Curso de Pedagogia e a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, reunidos em 21/12/05, tomaram ciência do Parecer e do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, aprovados em 13/12/05. Considerando os manifestos de estudantes e docentes encaminhados ao CNE por esta Unidade Universitária, lamentam a manutenção do contido nos Artigos 10 e 14, que contrariam o Art. 64 da LDB ao suprimirem a possibilidade das habilitações na graduação. Fazem, pois, coro à declaração de voto do Conselheiro César Callegari.

Num dos manifestos encaminhados por esta Unidade em abril do corrente ano, dentre tantos outros argumentos pode-se ler:

As diretrizes extrapolam suas funções, quando limitam possibilidades de qualificação de um curso, para além do perfil básico traçado [...] é plausível que o perfil do pedagogo seja o de precipuamente atuar no Magistério da Educação Infantil e no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, é um equívoco restringir a sua formação na graduação a estas áreas.

É necessário resguardar que as Instituições de Ensino Superior, especialmente as Universidades, tenham autonomia para preservarem suas experiências acadêmicas de boa qualidade, seja com a manutenção do perfil de pesquisador (bacharel) no corpo do curso, seja com a manutenção das habilitações em Administração e Supervisão Escolar, Educação Especial e Orientação Educacional. O conceito de habilitação não é tomado aqui na perspectiva tecnicista, que conduz à fragmentação do conhecimento, à semelhança das reformas introduzidas na década de 1970.

As avaliações, internas e externas, do curso de Pedagogia da FFC da Unesp, atestam sua pertinência e boa qualidade, ao formar profissional não apenas reflexivo, mas, também, crítico e iniciado em pesquisa científica. As habilitações, no âmbito desse curso, cumprem importante papel na formação qualificada do pedagogo para atuar nas citadas áreas de especialidade, de uma perspectiva totalizadora e de educação inclusiva, tal como se propõe para a organização e funcionamento das escolas de Ensino Fundamental e Médio de nosso país.

No projeto de Resolução, as habilitações serão oferecidas em cursos de especialização [...] Isso significa a abertura de amplo mercado para a iniciativa privada, o que, sem dúvida, privará os jovens das camadas menos favorecidas em termos econômicos do acesso a essa formação. Além disso, elimina da formação básica do Pedagogo elementos imprescindíveis à sua atuação futura como educador nas escolas da Educação Básica.

O projeto ora proposto contraria o que a CF/88 e a LDB (especialmente no seu Art.64) afirmam. Nas Legislações citadas, há abertura para que a formação nas áreas de administração, supervisão, inspeção, planejamento e orientação educacional seja realizada em curso de graduação ou de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que garantida

a base comum nacional [...] A proposta de Resolução fere a legislação no que diz respeito ao direito à educação dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns e com ensino especializado, pois, se os professores, principalmente, mas também, administradores, supervisores e orientadores educacionais não tiverem essa formação, esse direito será negado a esse setor social.

Cumpra lembrar o contido no Art. 18 da Res. CNE/CEB nº 02/2001, parágrafo 3º, inciso I, que prescreve: 'formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental'.

Em suma, o Curso de Pedagogia da FFC da UNESP não se vê contemplado nas decisões do CNE que restringem o direito de formar especialistas, incluindo aí a área de educação especial, no curso de Pedagogia e reivindica a observância da legislação pertinente sobre o assunto por parte do CNE.

Com as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia foram suprimidas as habilitações: "Art. 10 As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução".

Entretanto, como já anteriormente exposto, foi reformulado o Art. 14, mantendo-se a possibilidade do curso formar docentes para atuarem também na área de gestão, incluindo-se aí a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional para a educação básica, tal como prevê o artigo 64 da LDB, o que dá ao curso de Pedagogia um atrativo adicional em relação às outras licenciaturas e ao curso Normal Superior.

Esse atrativo, evidentemente, tende a ser esvaziado ante a tendência de facultar a todos os docentes portadores de diploma de licenciatura o direito de prestarem concurso para a área de gestão. Com efeito, em diferentes sistemas de ensino isto já ocorre. No Estado de São Paulo, a função de Coordenador Pedagógico na rede estadual é exercida por docente licenciado em qualquer área. Nada assegura, que no futuro, os portadores de diploma de curso Normal Superior também concorram às funções anteriormente atribuídas às habilitações.

O diferencial que pode ser mantido pelos cursos de Pedagogia diz respeito à possibilidade de manterem, na modalidade de núcleos de aprofundamentos, os conhecimentos que já os caracterizam ou criá-los, como forma de manterem os conhecimentos já produzidos nas habilitações ou desenvolvê-los. Esta possibilidade inexistente para o caso dos cursos que mantinham várias habilitações. Será impossível aprofundar todas as áreas com os mesmos alunos.

Somente por este aspecto ganha consistência a tese do aligeiramento da formação docente atribuída às Diretrizes Curriculares da Pedagogia, que ao suprimir as habilitações transformaria os cursos de Pedagogia em cursos Normais Superiores. De um lado porque os cursos de Pedagogia permanecem distintos do Curso Normal Superior, a começar pela exigência mínima de 3200 horas e de outro lado porque nem todos os cursos de Pedagogia mantinham as habilitações como referência de sua boa qualidade. Logo, tão somente alguns cursos que focavam as habilitações poderão ter sua boa qualidade afetada. Quanto à ênfase ou não dos cursos na

pesquisa científica, as Diretrizes, por elas mesmas, não geram grandes mudanças.

Em verdade, o aligeiramento da formação docente se dá mais pela manutenção dos cursos Normais Superiores em si e seus correlatos e pela manutenção da formação do docente em nível médio ou a distância, que pela caracterização do curso de Pedagogia estabelecida nas Diretrizes.

Ademais, os cursos de Pedagogia, tal como estavam estruturados, foram alvos de intensas críticas, inclusive pela proliferação dos programas de Complementação Pedagógica identificados como cursos vagos. Atualmente, os cursos vagos se proliferam metamorfoseados em programas de formação docente pedagógica a distância. No âmbito das Diretrizes os cursos de Pedagogia são presenciais.

A elaboração de novo Projeto Pedagógico é tarefa complexa. Requer participação de todos os segmentos envolvidos no curso: funcionários, estudantes e, principalmente, docentes.

Os funcionários atuam na perspectiva de prover os meios necessários ao ingresso e permanência dos alunos no curso, desde o momento da inscrição no vestibular ao da retirada do diploma. A orientação dos estudantes em pesquisas na biblioteca, a organização e manutenção dos laboratórios, a organização e manutenção das salas de aulas e de seus equipamentos, as orientações técnicas para inscrição e participação em eventos, orientações para pleito de bolsas e intercâmbios, etc, constituem-se como atividades fundamentais dos funcionários. A participação dos funcionários, assim definida, se dá mais na implementação do projeto pedagógico do que na sua elaboração. Esta delimitação é importante para que funcionários não se sintam constrangidos a participar de reuniões com pautas que não lhes dizem respeito.

Quanto à sua caracterização, a participação dos estudantes e dos professores no projeto político-pedagógico deve ser plena, pois inclui, a formulação do curso, seu desenvolvimento e avaliação. Evidentemente, a participação dos estudantes é distinta da dos docentes. Estes, além de serem responsáveis diretos pelas atividades de ensino, coordenam as atividades de pesquisa e extensão. Se aos docentes cabe justificar, propor, executar e avaliar um modelo de curso, aos estudantes cabe permanentemente avaliar e sugerir mudanças no seu desenvolvimento. Enfatizou-se propositalmente a participação dos docentes porque é deles a tarefa de vislumbrar novas perspectivas para o curso conforme o contexto histórico-social em que se encontra situado, ao passo que devem assegurar sua identidade teórica.

No processo de elaboração do seu novo projeto político-pedagógico, o curso de Pedagogia da FFC da UNESP se viu obrigado a realizar mudanças substanciais, pois mantinha dez habilitações: “Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais)” e das “Matérias Pedagógicas do Ensino Médio”, oferecidas no 3º Ano e obrigatórias para todos os ingressantes e oito optativas, a saber: “Magistério para a Educação Infantil”, “Administração Escolar para Educação Básica”, “Supervisão Escolar para a Educação Básica”, “Orientação Educacional”, “Educação Especial: Deficiência Auditiva”, “Educação Especial: Deficiência Física”, “Educação Especial: Deficiência Mental” e “Educação Especial: Deficiência Visual”. Dentre estas habilitações optativas, oferecidas no 4º Ano, os estudantes são obrigados a escolher uma delas. Todas são previstas para um ano

letivo, exceto as da Educação Especial, previstas para um ano e meio. Após colação de grau, portadores de diploma de Pedagogia, podem requerer matrícula e qualquer uma das habilitações ainda não cursadas, sejam eles graduados na própria UNESP ou fora dela. Destaque-se que as habilitações em Educação Especial e Gestão possuem cada uma delas um núcleo básico comum que diminui significativamente a quantidade de créditos a serem cursados em uma outra habilitação correlata.

Esta estrutura, que se encontra em regime de extinção, propiciava aos pedagogos a possibilidade de acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Porém, entre os graduados que porventura não retornassem para cursar outras habilitações permaneciam lacunas na sua formação.

O graduado que não houvesse optado por Educação Especial, por exemplo, concluía o curso sem nenhuma disciplina da área. Noutro caso, o graduado que não houvesse optado por Educação Infantil, concluía o curso sem formação específica na área. O curso na sua estrutura anterior supunha retorno do graduado para cursar outras habilitações, o que nem sempre ocorria.

Outra fragilidade do curso residia na falta de integração entre os docentes, vinculados a sete departamentos, a saber: Administração e Supervisão Escolar, Didática, Educação Especial, Psicologia da Educação, Filosofia, Ciências Políticas e Econômicas e Sociologia e Antropologia. Os quatro primeiros departamentos citados atuam diretamente no curso e os demais apenas nas disciplinas de fundamentos.

Em que pese a riqueza da diversidade assegurada pela contribuição de docentes provenientes de diferentes linhas de pesquisa a integração do trabalho por parte do Conselho de Curso de Pedagogia ficava necessariamente comprometida. Isto porque, a forma de avaliação da produção docente na UNESP tem como instância principal o Departamento e não o Conselho de Curso. Assim, os docentes, em primeiro lugar prestam contas ao seu departamento e, secundariamente, atendem às convocações do Conselho de Curso, entendidas como convites. Esta forma de organização dificulta a integração do trabalho docente, especialmente quando um curso conta com docentes de diferentes departamentos.

A organização do projeto político-pedagógico de um curso superior flui bem enquanto as discussões são de natureza teórico-especulativa: possíveis perfis do profissional a ser formado; natureza e especificidade do curso; contribuições das diversas áreas; delineamento dos campos de atuação profissional.

A tendência conservadora dos cursos se revela nas dificuldades postas para a sua reestruturação, por parte de seus agentes, o que se verificou nos processos de reestruturação dos cursos de Pedagogia da UNESP.

Os interesses corporativos de manter ou fortalecer departamentos, linhas de pesquisa, disciplinas, docentes, etc, se sobrepõem, por vezes sutilmente e por vezes de forma explícita, às discussões teóricas e aos princípios definidos no projeto pedagógico. Os cursos que no processo de reestruturação criaram uma comissão representativa e deliberativa, sob a coordenação do Conselho de Curso, conseguiram mudanças substanciais. Os cursos em que os coordenadores buscaram atender no varejo as expectativas de docentes e de seus departamentos

não conseguiram mudanças substanciais, pois entre introduzir o novo e manter as situações já consolidadas estas prevaleceram.

Com isso tem-se algo contraditório: projetos que advogam, por exemplo, a atuação do pedagogo em outras áreas e não incluem os respectivos componentes na matriz curricular. Evidentemente, há diferentes formas de configurar numa matriz curricular os princípios norteadores de um projeto, mas entre estas instâncias não pode haver incongruências.

Ao longo das discussões do projeto pedagógico percebeu-se também forte tendência ao imobilismo: sob o argumento de se estabelecer cuidadosa discussão quando aos fundamentos teóricos do curso, sua diretriz filosófica e a definição do perfil do profissional a ser formado, dentre outras, sobre as quais não se têm consensos, a configuração do projeto do curso na sua matriz curricular ficava sempre adiada. Com isso percebeu-se a necessidade de conceber a Matriz Curricular como elemento intrínseco ao Projeto Pedagógico, de modo que a uma concepção filosófica de curso devesse corresponder determinada matriz curricular e vice-versa.

Ao adotar esta diretriz a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da FFC recebeu a crítica de estar não só atropelando o processo de elaboração do projeto do curso como tomando um caminho inverso, ou seja, partindo da matriz curricular. Tal crítica não se sustentava, pois as discussões sobre o projeto pedagógico do curso vinham ocorrendo há quatro anos, sem nenhum desdobramento efetivo. De um lado porque não havia sido ainda definidas as Diretrizes Nacionais e de outro, porque a cada reunião da comissão surgia uma “novidade” imprescindível para o curso atender.

Em contrapartida, sugestões aparentemente simples, aventadas na Comissão, não receberam aprovação dos departamentos individualmente. Uma delas merece destaque. Na Comissão houve a sugestão de fusão das seguintes habilitações: “Administração Escolar para Educação Básica”, “Supervisão Escolar para a Educação Básica” e “Orientação Educacional” em uma única habilitação e “Educação Especial: Deficiência Auditiva”, “Educação Especial: Deficiência Física”, “Educação Especial: Deficiência Mental” e “Educação Especial: Deficiência Visual” em uma única habilitação. Os departamentos diretamente responsáveis por estas habilitações foram unânimes em afirmar a especificidade de cada uma delas e as mantiveram, apesar das inúmeras disciplinas equivalentes entre elas.

Daí a importância de tomar decisões em instância que representa coletivamente o curso e não no âmbito estritamente departamental ou individual.

3. NOVO PERFIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC

Dentre as questões polêmicas discutidas em Assembléia do curso destacaram-se:

a) luta pela revogação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006: a proposta foi rechaçada considerando que as diretrizes resultam de um consenso possível, inclusive dentre as

instituições e associações representativas dos educadores;

b) transgressão das diretrizes com a manutenção das atuais habilitações. A proposta foi rejeitada. Apesar da riqueza de conhecimentos presentes nas habilitações e dos prejuízos de qualidade decorrentes da sua extinção, os futuros graduados deverão ter um curso com perfil reconhecido para efeitos legais e diploma validado;

c) manutenção da Educação Especial como complementação. Foi aprovada a criação da Complementação em Educação Especial, sendo sua duração de um ano. Esta complementação será optativa e oferecida após a conclusão do curso.

d) duração do curso: quatro ou cinco anos? Após intenso debate sobre as vantagens e desvantagens de ambas as propostas o plenário deliberou não indicar à Comissão de Reestruturação posição definida sobre a questão.

e) Habilitações e Especialização. Foi consenso que as habilitações comportam conhecimentos que não poderão, na sua completude, ser incluídos num curso de 4 anos. Deliberou-se que, caso não haja reconhecimento legal da Complementação em Educação Especial, está poderia vir a ser ministrada em Curso de Especialização com características próprias: cursos gratuitos e oferecidos regularmente; prioridade, na forma de ingresso, aos graduados em Pedagogia da FFC; reconhecimento do total da carga horária ministrada no curso de especialização para fins de contratação docente na UNESP e cômputo desta para o complemento do mínimo de oito horas aula semanais do docente. Cursos com estas características poderiam ser criados para atender também outras áreas, tais como: gestão, orientação educacional e educação infantil.

Essas indicações de Assembléia foram acatadas pela Comissão de Reestruturação, acrescentando-se que, conforme o novo projeto político-pedagógico, o curso está previsto para 4 anos, tendo sido incorporado ao corpo do curso os conhecimentos essenciais previstos nas antigas habilitações. No último semestre os estudantes podem optar por uma dos seguintes aprofundamentos: Educação Infantil; Educação Especial; Gestão em Educação. Após a colação de grau os egressos que se interessarem poderão retornar para cursar um ano de Complementação em Educação Especial.

Uma avaliação mais consistente do curso de Pedagogia da FFC deverá levar em conta a implantação do seu novo projeto político-pedagógico. Somente no longo prazo será possível verificar, principalmente, se o curso mantém sua demanda por vagas, o índice de aprovação em concursos públicos e o índice de alunos ingressantes em cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Suplemento.

_____. Parecer CNE/CP 5/2005 reexaminado pelo Parecer n. 3/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. MEC/CNE. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 11 abr. 2006.



Políticas de formação docente

_____. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. MEC/CNE. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 16 mai. 2006 – Seção I – p. 11.

UNESP. Manifesto Pró-Pedagogia. Marília: FFC-UNESP, 2005. (mimeo)

PROGRESSÃO CONTINUADA: QUAL CONSTRUTIVISMO ESTÁ EM JOGO?

MASSABNI, Vânia Galindo (ESALQ/USP); RAVAGNANI,
Maria Cecília Arantes Nogueira (UNIP); CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite (UNESP)

A Progressão Continuada foi implementada como política educacional nas escolas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo em 1997, portanto, há dez anos. Mas eliminar a Progressão Continuada nas escolas estaduais já foi assunto até entre candidatos ao governo, em recente campanha eleitoral. Também há quem sugira a diminuição da duração dos Ciclos de escolas que adotam a Progressão Continuada como forma de aumentar os momentos de avaliação e reverter os maus resultados do ensino básico no Estado de São Paulo em avaliações oficiais.

Os Ciclos e a Progressão Continuada voltam à tona também em jornais e na revista Nova Escola, publicação dirigida aos professores. Nesta, o artigo de Menezes (2007) discute o ensino organizado em séries e em Ciclos, discussão esta que, segundo o autor, beira o emocional. É, então, o momento de rever e analisar os argumentos que sustentam a proposta da Progressão Continuada, verificando se a mesma se apóia ou não no Construtivismo piagetiano, a teoria psicológica que, há 30 anos, vem sendo utilizada explicitamente como fundamento de propostas educacionais oficiais e conteúdo permanente de cursos de formação de professores.

Abordaremos, inicialmente, como a Progressão Continuada foi gestada no cenário educacional. Em seguida, buscaremos analisar certos argumentos dessa proposta e compará-los com pressupostos da teoria piagetiana.

A IDÉIA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A idéia de progressão continuada não é nova: progressão automática, avanço da aprendizagem, promoção automática, promoção por avanços progressivos, promoção continuada são todas denominações observadas em propostas educacionais pensadas ao longo da história educacional brasileira, que previam o avanço do aluno na escolarização sem reprovação.

Segundo estudo de Carvalho (1988), um dos números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou, em 1954, os resultados de uma pesquisa sobre a evasão escolar de alunos no ensino primário fundamental, no Brasil todo, com dados de 1945 a 1951, em que se notava a superioridade dos sistemas de ensino de São Paulo e do Rio Grande do Sul, em função do índice de evasão e repetência desses dois Estados comparados com outros. Na ocasião, Anísio Teixeira era Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), entidade responsável pela publicação da revista. Em nota prévia ao artigo, ele comenta os malefícios econômicos e didáticos do regime de graduação rígida e inadequada da escola primária, mostrados pelo estudo. O autor propõe uma escola universal para todos, que se adapte aos alunos e não que

obrigue os alunos a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes. Sugere o regime de promoção automática, que obedeça à classificação por série cronológica dos estudos e ao nível que o aluno tiver atingido pela sua inteligência e pelo método e professor que a escola possuir.

Deve ser lembrado que o autor foi um dos maiores expoentes da Escola Nova no Brasil e, provavelmente, as idéias do Escolanovismo – rejeição ao padrão uniformizante da escola, defesa do respeito ao nível e aos interesses dos alunos – foram tomadas como apoio à proposta de promoção automática.

Em 1956, o Presidente da República Juscelino Kubitschek fala a uma turma de formandos do Instituto de Educação de Belo Horizonte sobre a importância da adoção da promoção automática, para que nenhuma criança fique marcada com “o ferrete da reprovação”. Ao terminar o primário, o aluno estaria classificado para uma atividade que tivesse demonstrado maior habilidade durante o curso, pois a escola não seria mais seletiva, educando cada um até o nível em que pudesse chegar. A aprovação automática se transformaria em uma varinha de condão, transformando aquela escola elitista em escola popular.

No 1º Congresso Estadual de Educação, realizado em 1956 em Ribeirão Preto, o professor Almeida Júnior louvou os méritos da promoção automática, relatando sua participação na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima sob patrocínio da UNESCO. Os delegados brasileiros em Lima sugeriram que se fizesse um estudo detalhado do sistema de promoção automática, baseado na idade cronológica do aluno e em outros aspectos pedagógicos, e se aplicasse o sistema, em caráter experimental, aos primeiros anos da escola primária, de modo a torná-la menos seletiva (ALMEIDA Jr., 1957; BARRETO e MITRULIS, 1999)

Em 1959, sendo Jânio Quadros o Governador de São Paulo e Alípio Correa Neto o Secretário de Educação, iniciou-se em caráter experimental, no Grupo Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisa, um ensaio sobre a promoção automática, visando evitar a repetência e, como consequência, a superlotação das classes, a falta de vagas e a evasão escolar. Adotou-se o sistema de classes intermediárias e classes de ensino emendativo, as primeiras para as crianças de 1ª e 2ª séries e as segundas para as crianças que não conseguiram um mínimo de aproveitamento ao terminar a 4ª série.

Em 1961, retomaram-se os estudos para a implantação, em todo o Estado de São Paulo, do regime de promoção automática, mudando-se a terminologia para promoção flexível e rendimento efetivo. O Chefe do Ensino Primário esclarecia que a promoção automática não significava uma porteira aberta, mas conferia aos professores, alunos e pais maior responsabilidade, pois era necessária maior atenção aos alunos, além de mais provas e trabalhos. Para iniciar essa implantação, foram escolhidos cinco grupos escolares espalhados pelo Estado, que ofereciam as melhores condições, tais como assistentes técnicos de todas as áreas curriculares, psicólogos, assistentes sociais, pesquisadores especialmente designados para essas escolas, e também certa autonomia pedagógica: em São Paulo, o Grupo Escolar Mário de Andrade; em Araraquara, o Grupo Escolar Pedro José Neto; em São Carlos, o Grupo Escolar Paulino Correa; em São José do Rio Preto, o Grupo Escolar Ezequiel Ramos; e em Guaratinguetá, o Grupo Esco-

lar Costa Brava (CARVALHO, 1988). Professores voluntários deveriam fazer estágios em escolas de São Paulo que já haviam adotado o sistema.

Apesar de serem planejadas com a intenção de se constituir em centros de irradiação e orientação para eventual modificação do sistema de ensino, essas experiências começaram e terminaram sem deixar vestígios. Parece não terem sido estudadas o suficiente e seus resultados não foram divulgados de modo a possibilitar a crítica e a discussão (CARVALHO, 1988).

Após a implantação da Lei 5692/71, as reprovações e evasão de alunos nas primeiras séries do primário continuavam ocorrendo e apareceram tentativas de reformas curriculares, como a criação do Ciclo Básico na década de 1980 em São Paulo, em que não havia reprovação da 1ª para a 2ª série; mas o problema continuava, pois a reprovação apenas se postergou para a 4ª série.

A LDB de 1996 trouxe a flexibilidade para os cursos, facilidade no ingresso e na progressão no sistema, variações na forma de avaliar e de conduzir o processo pedagógico, mudanças que parecem favorecer a inclusão dos alunos na escola. A Lei dá autonomia aos Estados e Municípios para organizarem o ensino em Ciclos, de adoção não-obrigatória, e para implantarem a Progressão Continuada (BRASIL, 1996).

Instituída em São Paulo pela Deliberação CEE nº. 9/97, a Progressão Continuada prevê o acompanhamento contínuo da aprendizagem, com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens dos alunos. O documento oficial assim salienta sua especificidade:

A progressão continuada implica o acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a períodos de reforço e recuperação, e de frequência mínima de 75%. (São Paulo, 1998).

Assim, conteúdos e objetivos de cada série são mantidos dentro dos Ciclos e da Progressão Continuada e o aluno deverá avançar com o seu grupo-série até o final de cada Ciclo, quando deverá ter atingido um patamar de aprendizagem, bem ao modo como propôs Anísio Teixeira. Se o aluno não atingiu, ao final, os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano, para reforço das dificuldades de aprendizagem (SÃO PAULO, 1998).

Como se pode notar ao longo desta breve recapitulação, a democratização do ensino é a preocupação primordial das propostas que buscavam a progressão/promoção automática na educação brasileira. Uma escola para todos, uma escola inclusiva, à qual todos tenham acesso e permaneçam aprendendo. Inicialmente significando ampliação do número de vagas, de transporte aos escolares e tudo o que se referisse ao acesso à escola, a democratização se volta agora para o acesso ao conhecimento em uma escola “de qualidade”, visando à promoção de igualdade de oportunidades em uma sociedade que não oferece as mesmas chances a todos.

Mas, como outras mudanças que acompanharam as propostas na gestão de Rose Neubauer, no governo Mário Covas, a Progressão Continuada foi implantada por força de decretos

(MOREIRA, 2007): foi feita de fora para dentro, de cima para baixo, gestada em instâncias superiores.

Aos professores, coube reinventar a prática a que se habituaram, para entendê-la, no cotidiano, sob nova forma: tem-se o poder de avaliar o aluno, mas não o de reprová-lo. Aliás, a expressão promoção automática é muito utilizada pelos professores (não sem razão, pois este termo aparece ao longo da história, nas tentativas de implementar esta política). Na prática, a Progressão Continuada é associada pelos professores a “passar de ano”, independente do rendimento do aluno na série anterior (RAVAGNANI, 2001).

ENSINO E APRENDIZAGEM NA PROGRESSÃO CONTINUADA: OS ARGUMENTOS DE BASE PSICOLÓGICA

Um dos argumentos apresentados pela proposta de Progressão Continuada é que há resistências ao que já se comprovou cientificamente, ou seja, de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento (CAMARGO, 1999).

Este argumento recorre claramente à Ciência como legitimadora. Esta Ciência, ao que tudo indica, é a Psicologia. Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência ilustram essa idéia de que a criança aprende a aprender e que esta capacidade é inerente ao ser humano. A premissa de que há um desenvolvimento cognitivo que a escola deve respeitar é um dos cerne da proposta de Progressão (SÃO PAULO, 1998).

Na Progressão Continuada, a avaliação aparece como o eixo da proposta. Mas é outra a visão de avaliação. Sua finalidade não é reter o aluno e ressaltar suas deficiências, mas procurar o que não foi compreendido, identificar falhas, regulando o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Oliveira (2000), esta é uma proposta de inclusão escolar, “valorizando o acolhimento das diferenças e não as convertendo em deficiências”. As idéias de diferença e deficiência têm sido discutidas especialmente nos estudos de Psicologia da Educação sobre as causas do fracasso escolar, tema este recorrente nas pesquisas e publicações (CARRAHER & SCHLIEMANN, 1983; CHAKUR & RAVAGNANI, 2001; PATTO, 1996).

Dos muitos estudos sobre os Ciclos e a Progressão Continuada, poucos são os que abordam os aspectos psicológicos neles implicados. Em seu levantamento, Mainardes (2006) identificou 147 textos sobre os Ciclos no Brasil de 1987 a 2004, mas apenas 6 textos são incluídos pelo autor na categoria “aspectos psicológicos”. Segundo ele, discute-se, nesta categoria, a expansão do tempo para a aprendizagem e a importância de que os estágios de desenvolvimento humano sejam observados.

Segundo a proposta de Progressão Continuada, é impossível a criança retroceder em seus conhecimentos, daí a idéia de que a construção contínua de conhecimentos, em um ritmo próprio a cada um, deva ser respeitada na escola. O Ciclo, em tese, daria mais tempo para a aprendizagem e para o ritmo individual. Respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno é fundamental na Progressão Continuada.

O apoio em conhecimentos da Psicologia dá lugar a argumentos poderosos em prol da Progressão Continuada, principalmente no que diz respeito aos Ciclos como tempos escolares, às diferenças entre os alunos e ao desânimo diante da retenção/reprovação. Um dos argumentos é o de que ocorre um rebaixamento na auto-estima do aluno que é reprovado, dificultando ainda mais o seu sucesso no decorrer dos estudos.

A idéia de que a Progressão Continuada se fundamenta no Construtivismo é aceita por Jacomini (2004) e por Nutti & Reali (2002), pois, segundo estas últimas, são centrais as idéias de que toda criança é capaz de aprender e que a aprendizagem não é um processo linear e, portanto, deve permitir que alunos atrasados avancem em seus conhecimentos e alcancem os demais alunos. Para os professores, o Construtivismo está presente na Progressão Continuada quando esta indica, por exemplo, que se deve partir do cotidiano do aluno, do seu real contexto de aprendizagem, idéia generalizada e que faz parte da concepção de construtivismo de professores, conforme atestam alguns estudos (MASSABNI, 2005; SILVA, 2005; TORRES, 2004).

As premissas psicológicas que estariam estruturando a Progressão Continuada são bem esclarecidas por Neubauer (2000). Resumimos brevemente estas premissas, que serão retomadas adiante:

- O ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos para realizar toda e qualquer aprendizagem;
- Toda aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em progressão e não pode nem deve ser interrompido ou sofrer retrocessos (pois isto prejudica a auto-imagem e a motivação para aprender);
- Toda criança normal é capaz de aprender;
- Aprendizagens podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função dos ambientes sociais;
- O desempenho cognitivo e acadêmico de estudantes de diferentes estratos sociais tende a atingir, no início da escolaridade, patamares semelhantes, se oferecidos reforço e orientação para os que mostram dificuldades.

Todos os pontos acima têm a Psicologia como fundamento. Assim, a instituição da Progressão Continuada na década de 1990, em São Paulo, ocorre apoiada em justificativas psicológicas.

Admitindo então, que há um construtivismo na proposta de Progressão Continuada implantada no Estado de São Paulo, analisaremos se seus principais argumentos conferem com o Construtivismo de Piaget que, desde a Lei 5692/71, busca-se “aplicar” à Educação (CHAKUR, 1995).

Os argumentos psicológicos da proposta de Progressão Continuada coincidem com os pressupostos do Construtivismo piagetiano?

Quando falamos em Progressão Continuada, isto é fato: não se encontra referência explícita a Piaget como autor-fonte das idéias e raramente se fala em Construtivismo,

embora nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento encarregado de divulgar as diretrizes do projeto educacional da LDB atual, os termos construção ou construir apareçam 31 vezes nas 22 páginas que esclarecem os seus “Princípios e Fundamentos”, segundo levantamento de Carvalho (2001, p. 104).

Na proposta de Progressão, pressupõe-se que progredir continuamente no sistema escolar significa progredir continuamente nos conhecimentos. Nenhum conhecimento, a priori, está pronto e precisamos aumentá-los, construí-los, melhorá-los. E esta é uma das idéias caras ao Construtivismo...

Buscaremos, então, saber se o que está por trás dessa proposta é a visão piagetiana de construtivismo. Para isto, analisaremos alguns argumentos da deliberação que instituiu a Progressão no Estado de São Paulo e do texto da Secretária da Educação à época, mencionado atrás (NEUBAUER, 2000).

Argumento 1. Segundo a proposta de Progressão Continuada, o ser humano, desde que nasce, apresenta ritmos e estilos para realizar toda e qualquer aprendizagem. Se assim é, o professor deve propor diferentes formas de ensinar e avaliar para contemplar as diferenças.

a) A Progressão Continuada se fundamenta nas diferenças de ritmo individuais e Piaget se interessa pelo sujeito universal (sujeito epistêmico).

As pessoas possuem capacidade semelhante de construir conhecimentos, mas cada uma possui experiências diferentes, dependentes das interações sociais com o seu contexto de vida. Para Piaget (1973), no entanto, as crianças seguem um percurso seqüencial, uma sucessão de estádios de desenvolvimento intelectual em que diferenças individuais pouco interferem, pois estas etapas fazem parte do desenvolvimento psicológico do ser humano. Ainda que possa haver atrasos neste desenvolvimento, podem ser o resultado não do aspecto propriamente psicológico ou espontâneo, como afirma Piaget, mas do aspecto psico-social, sujeito à transmissão educativa ou social em geral.

Lembramos que, para a Progressão Continuada, cada criança tem um ritmo próprio que não deve ser “atropelado” pelo ritmo escolar, delimitado aleatoriamente pelos conhecimentos a serem aprendidos em determinado período, por exemplo, em um ano letivo. Para o Construtivismo de Piaget, não é a diferença que importa, mas sim o que há de comum aos sujeitos, às crianças de qualquer parte do mundo.

b) A Progressão Continuada argumenta em termos de ritmo de aprendizagem e Piaget fala em ritmo de desenvolvimento, que depende da maturação biológica, dos fatores sociais de interação individual e de transmissão educativa e cultural (PIAGET, 1973).

Piaget distingue desenvolvimento de aprendizagem. Segundo ele, o desenvolvimento precede e acompanha a aprendizagem. As noções e estruturas lógico-matemáticas se desenvolvem ao longo da vida e pertencem à esfera do desenvolvimento espontâneo. Para ensinarmos algo, como a solução de um problema que depende, por exemplo, de a criança realizar a operação de seriação, precisamos considerar se ela é capaz de realizar tal operação, que é própria do estágio Operacional Concreto.

Segundo a proposta de Progressão Continuada, uma vez que o conhecimento é continuamente construído e não pode regredir, não faz sentido o aluno “voltar no tempo”, repetindo a mesma série escolar, como se nada tivesse aprendido e nenhum progresso houvesse em um ano de estudo. Sob este viés, a delimitação temporal da série passa a ser arbitrária, pois não se pode estabelecer com rigor se será necessário um ano ou mais para aprender determinados conteúdos. Sob este viés, teríamos que admitir que a delimitação da duração dos Ciclos também deva ser arbitrária.

Argumento 2. Para a proposta da Progressão, toda aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em progressão, e não pode nem deve ser interrompido ou sofrer retrocessos, pois isto prejudica a auto-imagem e a motivação para aprender.

a) A proposta da Progressão Continuada argumenta que não há avanços e retrocessos na aprendizagem, enquanto Piaget se refere a avanços e retrocessos (aparentes) no desenvolvimento intelectual, nas estruturas mais gerais de conhecimento. Embora mencione a motivação, ele não diz se a interrupção no processo de aprendizagem pode prejudicá-la. A auto-imagem e a motivação não são preocupações da Psicologia Genética.

Piaget concordaria que aprendemos sempre com nossas experiências com o mundo que nos cerca, com nossas reflexões pessoais, com as interações com as pessoas. Ao longo do desenvolvimento, existem fases em que reina o equilíbrio das estruturas, até que determinada estrutura sofra novo desequilíbrio na interação com o meio. Isso significa, em outras palavras, que as estruturas são construídas. Nesse sentido, construtivismo quer dizer

[...] que a própria razão não constitui um invariante absoluto, mas se elabora por uma série de construções operatórias criadoras de novidades e precedidas por uma série ininterrupta de construções pré-operatórias, ligadas à coordenação das ações e remontando eventualmente até a organização morfogenética e biológica em geral (PIAGET, 2000, p. 96).

Já a aprendizagem consiste em um processo contínuo, que ocorre em função da experiência e depende de intervenção exterior, mas deve respeitar as estruturas que elaboramos em cada etapa de desenvolvimento, segundo o Construtivismo piagetiano. A aprendizagem envolve lembranças, conteúdos, associações, informações e está sujeita a esquecimentos e a conclusões errôneas, o que não ocorre com o desenvolvimento.

b) A idéia de continuidade presente na teoria de Piaget não se aplica necessariamente aos conteúdos escolares.

A continuidade na construção de conhecimentos, na teoria de Piaget, não é entendida como algo linear, constante, sem interrupção, sem momentos de “calmaria” (equilíbrio dinâmico); há etapas de desorganização de estruturas, com desequilíbrio e reequilíbrio posterior.

Continuidade, avanços e retrocessos em conteúdos específicos, como os conteúdos escolares, é algo relativo. Por exemplo, posso avançar na compreensão do conceito de número (o que depende do desenvolvimento cognitivo) e não compreender a conta de multiplicação, pois esqueci a tabuada (o que requer memória, uma das habilidades necessárias à aprendizagem).

Argumento 3. Toda criança é capaz de aprender. A teoria de Piaget pode ser uma das fontes teóricas para esta afirmação, mas não é a única. Há tempos que a Psicologia vem demonstrando que a capacidade de aprendizagem independe de classe social, raça e condições familiares.

A frase pode ser explicada pela teoria de Piaget, segundo a qual, basta que existam condições orgânicas para tal aprendizagem, embora ocorram defasagens especialmente quando interações sociais e educativas são restritas (PIAGET, 1973).

Piaget não fala de qualquer conhecimento, mas daqueles que organizam o pensamento, os conhecimentos lógico-matemáticos. Toda criança é capaz de aprender, mas depende de o quê e quando o permite o seu desenvolvimento cognitivo, e como, o que supõe métodos e recursos adequados à sua idade e ao seu interesse. Ela simplesmente não aprende tudo da mesma maneira. Para alguns conteúdos, é necessário treino, repetição; para outros, são necessárias criação, compreensão, construção.

Portanto, dizer que toda criança é capaz de aprender é importante para a educação escolar. Mas é necessário despertar seu interesse, além de tentar adequar os conteúdos de aprendizagem ao seu nível intelectual, escolhendo metodologias de trabalho que possibilitem exercitar seu potencial, sua capacidade operatória e criativa.

CONCLUSÃO

Após rever o contexto em que a Progressão Continuada foi implantada no Estado de São Paulo, há dez anos, observa-se que as idéias de progredir sem reprovação (progressão automática) aparecem desde a época da Escola Nova. Nota-se, também, que princípios construtivistas são utilizados para justificar a Progressão Continuada, que se apóia, principalmente, no fundamento psicológico de que os conhecimentos são construídos pela criança, havendo, então, um progresso contínuo de conhecimentos.

Analisando três argumentos da proposta de Progressão Continuada, com seus desdobramentos, percebe-se que não correspondem às idéias de Piaget. Enquanto Piaget focaliza o desenvolvimento da inteligência, a Progressão, às vezes empregando termos conhecidos da teoria piagetiana, utiliza-os em relação à aprendizagem. Daí o equívoco fundamental.

Vimos que, no Argumento 1, a Progressão Continuada se fundamenta nas diferenças de ritmo individuais, enquanto Piaget busca padrões de desenvolvimento do sujeito universal; e que, enquanto a proposta da Progressão argumenta em termos de ritmos de aprendizagem, Piaget se refere a ritmos de desenvolvimento.

No Argumento 2, notamos, novamente, a contraposição entre aprendizagem e desenvolvimento, agora quanto à questão dos avanços e retrocessos; e salientamos que a idéia de continuidade presente na teoria de Piaget não se aplica ao conjunto dos conteúdos escolares. Por confundir desenvolvimento e aprendizagem, a proposta educacional confunde progressão intelectual (desenvolvimento intelectual por construção) com progressão escolar.

Por fim, o Argumento 3 da proposta de Progressão Continuada, de que Toda criança é capaz de aprender, embora coerente com o que diz a teoria piagetiana, não é idéia exclusiva de Piaget.

Vale lembrar que atribuir argumentos da proposta de Progressão Continuada ao Construtivismo piagetiano é mais um caso, entre outros, de distorção/desvio das idéias construtivistas na educação (MASSABNI, 2005; SILVA, 2005; TORRES, 2004).

Mas, o que nos parece mais seriamente comprometedor é que os professores recebem instruções, muitas vezes superficiais, em cursos de capacitação ou mediante leitura de documentos, sobre como devem agir para que haja “construção de conhecimento” pelo aluno, sem que se explicita o que seja essa construção e de que teoria provém.

A pergunta que fica, ao final, é: que Construtivismo é este apresentado na proposta de Progressão Continuada?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Jr., A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, 1957, p. 3-15

BARRETO, E. S. de S.; & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.27-48,1999.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

CARRAHER, T. N. & SCHLIEMANN, A. L. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 3-19, 1983.

CAMARGO, D. A. F. de. Fundamentos Pedagógicos da progressão Continuada. In: MICOTTI, M. C. (Org.) Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999, p. 51-58.

CARVALHO, C. P. de. O difícil acesso à escola primária pública: Estado de São Paulo, 1945-1964. Campinas, 1988. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, J. S. F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, n. 8/9, p. 37-52, 1995.

CHAKUR, C. R. de S. L. & RAVAGNANI, M. C. A. N. Inteligência e fracasso escolar: problema prático para a Educação, questão teórica para a Psicologia. In: CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.) Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia. Araraquara/São Paulo: Laboratório Editorial/ Cultura Acadêmica, 2001, p. 171-201.

JACOMINI, M. A. Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Caxambu. CD-Rom e Livro de resumos da... Caxambu, MG: ANPed, 2004.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e

perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 1, 2006, p. 11-30.

MASSABNI, V. G. O construtivismo do professor: de Piaget às idéias e práticas de professores de Ciências. Araraquara, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

MENEZES, L. C. de. Série ou Ciclo? Reprovação ou... Revista Nova Escola. Seção Pense Nisso, jan/fev 2007. Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/mt_212219.shtml > Acesso em: 10/07/2007.

MOREIRA, E. E. A política educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente. Piracicaba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP.

NEUBAUER, R. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? São Paulo: Secretaria da Educação, 2000. Disponível em: < www.crmariocovas.sp.gov.br/prg_a.php?t=001 >. Acesso em: 12/07/07.

NUTTI, J. Z. & REALI, A. M. de M. R. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: MIZUKAMI, M. G. & REALI, A. M. de M. R. (Orgs.) Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 21-47.

OLIVEIRA, Z. R. de. Iniciando a conversa. 2000. "Disponível em": <<http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperaçao/pag2.htm>.> Acesso em 26/07/00.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAVAGNANI, M. C. A. N. Fracasso escolar: o discurso de professores de Ciências no contexto das propostas da nova LDB. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. A Organização do Ensino na Rede Estadual. Orientação para as Escolas. 1998.

SILVA, R. C. Saberes construtivistas de professores do Ensino Fundamental: alguns equívocos e seus caminhos. Araraquara, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

TORRES, L. C. Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao construtivismo e profissionalização docente. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

O REFERENCIAL CONSTRUTIVISTA NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

MASSABNI, Vânia Galindo(ESALQ/ USP)

No Brasil, o Construtivismo¹ vem sendo incorporado como referencial teórico nas políticas educacionais há pelo menos 30 anos. Embora algumas análises deixem entrever o Construtivismo como um modismo recente, se considerarmos que as idéias construtivistas de Piaget estão presentes na LDB de 1971, que se refere às “fases de desenvolvimento” do aluno (CHAKUR, 1995) podemos dizer que, desta época, até hoje, o Construtivismo está presente como referencial teórico na educação nacional.

Atualmente, os argumentos sobre o respeito às diferenças e ao ritmo das crianças e a proposta de Progressão Continuada estão fundamentos nas dificuldades e avanços do aluno enquanto realizam a construção de conhecimentos. O Construtivismo fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos encarregados de divulgar as diretrizes da política educacional proposta na LDB atual às escolas. Nos PCN, embora praticamente não se observe a palavra Construtivismo, os termos construção ou construir aparecem 31 vezes nas 22 páginas que esclarecem os seus “Princípios e Fundamentos”, segundo levantamento de Carvalho (2001, p. 104). Aparentemente sem incorporação do termo Construtivismo ao vocabulário, ‘construir conhecimentos’ virou lugar comum na fala dos educadores.

Segundo uma perspectiva construtivista, se a criança/adolescente constrói seus conhecimentos, não é coerente que o professor se preocupe em ‘encher sua cabeça’, como se o aluno fosse uma ‘tabula rasa’, como já indicava Piaget (1972). Daí, trabalhar em grupos, respeitando as diferenças entre os alunos, preocupar-se em fazer o aluno buscar conhecimentos, utilizar materiais e experimentos, elaborar aulas mais participativas e, mais recentemente, projetos, são orientações dadas aos professores, recitadas como um “mantra” para solução dos problemas educacionais.

As explicações sobre o Construtivismo foram repassadas entre os educadores na forma de slogans (CARVALHO, 2001), de conteúdo duvidoso (e perigoso) como “não se deve corrigir o erro do aluno”, “não se deve ensinar a tabuada”, e facilitaram, ao mesmo tempo que comprometeram, a divulgação do referencial construtivista.

Esta inserção do Construtivismo se faz na proposta de temas (deve-se inserir temas do cotidiano), metodologias e na forma de entender a avaliação, levando em conta os conhecimentos dos alunos. Chegou-se até a acreditar que a organização das salas de aula indicariam, em tese, se a escola seguia o Construtivismo.

Uma vez que o referencial construtivista está nos documentos oficiais e nos discursos sobre Educação, a questão é saber se está presente na prática docente. Muito do que é dito parece não estar incorporado, de fato, à prática dos professores, e uma das razões é que

os próprios professores devem estar avaliando as idéias que chegam à eles, considerando se são coerentes com as crenças e conhecimentos que possuem, como no mostra, por exemplo, Tardif (2002).

Além disto, não houve um preparo adequado dos professores para estas mudanças (SILVA, 2004). Sem uma base conceitual sólida, os professores são levados a fazer por fazer um arremedo de Construtivismo, o que pode comprometer ainda mais a qualidade de ensino. Podem aceitar, por exemplo, qualquer coisa para “respeitar o limite do aluno” ou tolerar a indisciplina para “deixar o aluno livre para agir”, como diz um dos slogans. As recomendações parece ter sido entendidas como um ensino mais ligh, sem tantas exigências quanto à disciplina e ao conteúdo, pois este até inclui o que o aluno já sabe...

Cabe à formação, principalmente a inicial (no caso de professores de Ciências, as Licenciaturas), propiciar esta base teórica, para que ajam com autonomia e responsabilidade diante do que lhes é sugerido.

Sobra para o professor repensar sua prática, por pressão da política educacional e de membros da própria escola ao tentarem implementar a política oficial. Não é novidade dizer que as políticas educacionais costumam ser propostas como pacotes, de cima para baixo, sem a participação dos professores, que se responsabilizarão, em última instância, pela implantação das mesmas.

A INCORPORAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, um referencial construtivista para a educação aparece com a inserção das idéias de Piaget. Sabe-se que os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento dos conhecimentos nas crianças e a teoria dos estádios ficaram conhecidos principalmente via educação, por volta de 1960, conforme o estudo de Vasconcelos (1996). Sempre é bom lembrar que, segundo Piaget, os conhecimentos não são inatos nem vêm do meio, mas são construídos conforme nos desenvolvemos intelectualmente, interagindo com o meio. Nas décadas de 1960-70 havia uma proposta político-educacional tecnicista (FERNANDES, 1999) mas idéias construtivistas também tinham espaço, especialmente em iniciativas que tentavam “aplicar Piaget”, por exemplo, utilizando provas operatórias para identificar a fase de desenvolvimento dos alunos (BANKS LEITE, 1994).

Só mais recentemente, a partir da década de 1980, o Construtivismo se disseminou (não sem equívocos, como discutimos em outra oportunidade, CHAKUR, SILVA E MASSABNI, 2004) como tal entre os educadores. Atualmente, por ser pensado para a educação (diferentemente do Construtivismo de Piaget), foi denominado Construtivismo Pedagógico ou Educacional. Piaget pode ser o pai das idéias construtivistas originais, adaptadas da Psicologia Genética à educação, mas o Construtivismo Pedagógico busca outros autores como fundamento. A base teórica torna-se confusa, pois muda conforme a fonte ou autor de referência, contemplando ora Vigotki e Piaget, ora Gardner, Vigotski, Piaget, ora, como para Coll e colaboradores, Vigotski, Piaget, Bruer e Ausubel.

Cabe perguntar se esta mistura se justifica: seria adequado propor um referencial construtivista para a educação com base em um ou mais autores que não tem as mesmas idéias a respeito da aquisição de conhecimentos? Se cada um explica de forma diferente a aprendizagem, se partem de diferentes premissas, como propor um Construtivismo Pedagógico respeitando todas elas? Seria Gardner, por exemplo, construtivista?

Apesar da confusão teórica, as recomendações para a sala de aula são semelhantes – o professor deve auxiliar o aluno nas tarefas, incentivando sua participação com atividades que incentivem a resolução de problemas e levem ao conflito cognitivo (em Ciências, principalmente). Além disto, deve respeitar suas idéias prévias e experiências cotidianas, priorizar grandes conceitos e idéias. Muitas vezes apresentam-se tais recomendações contrapondo-as às características do ensino tradicional, do que transmitir conteúdos parece ser inviável – afinal, o conhecimento não é transmitido, mas construído. Condena-se, de antemão, atividades como cópia, exposição oral e mesmo a memorização.

Observamos as orientações para a prática construtivista apresentadas por autores possivelmente bem divulgados entre pesquisadores/professores que estudam o Construtivismo (COLL et al, 2003; BROOKS e BROOKS, 1997; FOSNOT, 1996; Von GLASERSFELD, 1996, este último mais conhecido na área de Ensino de Ciências). Neles, é proposta uma verdadeira mudança na escola: o professor sai do tradicional papel de mestre detentor do saber, para auxiliar a construção do conhecimento – torna-se um professor mediador, “facilitador”; o aluno sai da posição de receptor do conhecimento para o de construtor - o que exige um papel mais ativo em sala de aula e, às escolas, cabe serem locais de criação de conhecimento - não propriamente onde se passam conhecimentos acumulados por gerações.

Nesta perspectiva há o perigo de que a escola deixe de ser espaço de transmissão do saber e o “conteúdo” e o “professor” passem a ser secundários. Entende-se que o referencial construtivista veio trazer o aluno para o cerne da escola, no triângulo aluno-professor-conteúdo, tirando a ênfase dos métodos e recursos de ensino e valorizando a atividade do aluno. A título de exemplo, apontaremos dois problemas nesta perspectiva: 1) alguns conteúdos escolares incluem conhecimentos especializados a que as crianças dificilmente chegarão só com uma boa ‘ajuda’ do professor; 2) A compreensão de algumas matérias (como a ortografia) dependem de sua apresentação ao aluno e não de um processo construtivo do sujeito (PIAGET, 1972). As propostas construtivistas deixam entrever que tudo pode ser construído, sem considerar que existem datas, nomes, conhecimentos inventados por outras gerações que independem da construção individual de cada um para se chegar a eles.

O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Após entender como o Construtivismo é proposto aos professores, fomos observar aulas de Ciências, área em que este referencial chega a ser um paradigma (OSBORNE, 1996). Acompanhamos 4 professores licenciados, que concordaram em ter suas aulas observadas,

após consultá-los por questionário e entrevistá-los². Na entrevista, identificamos que estes professores entendiam haver um processo construtivo em sala de aula e tentavam por em prática o que entendiam por Construtivismo, embora nenhum se considerasse um “professor construtivista”.

Observamos de 15 a 30 aulas de 5ª a 8ª séries em 4 escolas públicas diferentes, onde atuava cada um dos professores, parando as observações quando a rotina não apresentava mais novidades. Em cada classe, apresentávamos a pesquisa e pedíamos a concordância dos alunos para observação. Conversas esporádicas com os professores permitiram indagar como relacionavam o que faziam com o Construtivismo. Registramos as aulas em um caderno de campo, anotando por Registro Contínuo as ocorrências e impressões. Nestes registros, selecionamos passagens coerentes com o Construtivismo.

CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE: O TRABALHO COTIDIANO DOS PROFESSORES E O CONSTRUTIVISMO

Cada professor tem uma rotina pessoal para desempenhar as atividades em sala de aula. Esta caracterização foi fundamental para entender a prática do professor, identificando oportunidades e o contexto real em que idéias construtivistas são ou não postas em prática pelos docentes observados.

A rotina de uma das professoras, que chamaremos Leila, se mostrou diferenciada, pois, ao contrário dos demais, utilizava pouco a cópia da lousa e a aula expositiva e, com freqüência, propunha a análise de textos não-didáticos (como os jornalísticos) e a criação de desenhos (por exemplo, os alunos desenharam na lousa um ambiente propício a propagação da dengue, que ia sendo analisado pela professora). Muitas vezes ela colocava os alunos para trabalharem em grupo em resumos e debates para posterior exposição oral. Nem sempre os alunos entendiam o que era esperado deles na tarefa, solicitando constantemente a ajuda de Leila, o que causava dispersão e dificuldade em conduzir a classe. Piaget (1998) ressalta a atividade em grupo como forma de propiciar a cooperação necessária para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Nas aulas de Marli e Júlia, a atividade de cópia era predominante. Por exemplo, em dia de aula dupla, Marli chegou a completar “10 lousas” com informações e figuras para alunos de 5ª série copiarem; como eles permaneciam copiando, a aula se tornava pouco dinâmica. A própria professora disse que iria diminuir a “matéria”, trabalhando melhor o conteúdo de cada aula, pois notou que os alunos aprendiam mais assim. Em sua atividade, a cópia se justifica, em parte, pelo contexto em que trabalhava (escola municipal de periferia), pois não haviam livros ou outros textos para os alunos utilizarem e eles estavam redigindo um “Livrinho de Astronomia”.

O Construtivismo não condena a cópia como atividade que, na escola, tem o seu significado, como o treinamento motor da escrita. Piaget esclarece que, no âmbito da Psicogenética, o conhecimento não é cópia da realidade.

Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações (PIAGET, 2000, p. 15).

A cópia, enquanto recurso didático, é uma atividade pouco indicada para obtenção de conhecimentos quando a interpretamos a luz das idéias de Piaget, pois dificilmente conduz a ação sobre os objetos. É evidente que outras atividades que podem acompanhar a cópia são mais efetivas para incentivar operações intelectuais, como por exemplo, ao recorrermos a interpretação do texto.

Já os alunos da outra professora, Júlia, tinham livros didáticos a disposição em sala de aula e copiavam o resumo destes textos colocados na lousa pela professora (muitas vezes passavam uma aula inteira só copiando). Júlia tratava de temas e preocupações dos adolescentes, como a sexualidade e trazia esclarecimentos em que solicitava a participação e perguntas dos alunos. Todos os professores dirigiam muitas perguntas aos alunos.

Uma diferença, entretanto, era marcante na prática destes quatro professores: enquanto Marli e Leila se mostravam abertas às solicitações dos alunos e evitavam dar indicações da resposta que consideravam correta, Júlia e Sérgio, por sua vez, não davam chances para os alunos se manifestarem sem autorização. Para eles, a supervisão das ações dos alunos era constante, havendo um clima de coerção. As aulas de Marli e Leila transcorriam com mais sobressaltos, possivelmente pela atitude não-controladora que adotavam e por não delimitarem bem a transição entre as tarefas dadas aos alunos nem o tempo necessário a elas e isto, segundo Gauthier et al. (1998), torna a gestão da classe mais difícil.

O professor Sérgio, por sua vez, recorria a cópia e interpretação de figuras previamente selecionadas na sala de aula, as quais sintetizavam conceitos. De acordo com o Construtivismo pedagógico, os conteúdos devem girar em torno de conceitos-chave ou centrais (BROOKS e BROOKS, 1997; FOSNOT, 1996). Por exemplo, em uma das aulas, o professor ressaltou o conceito de força, interpretando um desenho sobre a brincadeira do “cabo-de-guerra” (que até poderia ter sido feita ao vivo). Era interessante sua expressão “vamos construir a figura” quando solicitava que os alunos desenhassem pois, afinal, a figura era copiada. Embora o recurso visual seja destaque na prática deste professor, todos os professores observados valorizavam o aspecto visual para a compreensão, utilizando também o vídeo, e solicitavam pesquisas aos alunos.

Eles buscavam fazer-se compreender relacionando o conteúdo escolar com a linguagem e a vivência do aluno, como se nota nos trechos³ a seguir:

6ª série – profª Leila [Alunos estão vendo filme de vídeo sobre bactérias, gravado da TV-Escola. Quando o assunto passa de lactobacilos para decompositores, P pára o vídeo].

P – O que controla o crescimento desses microrganismos?

C – A temperatura!

P – Vamos supor que a água vai (...) no congelador. O que acontece?

A – Ele morre!

P – Não! Eles [os microrganismos] formam um tipo de uma casquinha que cobre e protege. A gente põe o gelo na água e engole os microrganismos. Ele entra e procura um lugarquentinho para ficar no corpo.

A – O gelo tem bastante furinho. Aquilo é bactéria?

P – Não, não dá para enxergar a olho nu.

5ª série –profª Marli [Inicia a aula expositiva]

P – Presta atenção: “Os corpos do universo” [lê na lousa]. O que são eles?

A – Não sei.

P – São astros...

A – ... da TV!

P - São estrelas (...) então ela [a luz] se chama “ondas eletromagnéticas” e ela precisa do quê? Ela se propaga e não precisa do meio material para percorrer. Vocês sabem qual é a velocidade da luz [está escrito na lousa]?

A – 300 mil quilômetros por segundo [correto, está na lousa].

P – Qual a velocidade do carro na rua?

C – 60! 70! 80!

P – Em média, 60. A luz é... muito?

C – É! Não é! Pro meu pai não [ele corre]! (...)

Entendemos que existem elementos construtivistas na prática de todos os docentes observados, os quais, sem dúvida, estavam mais presentes nas aulas da professora Leila. Identificar o Construtivismo na prática não envolve observar a diversificação das tarefas escolares, mas sim identificar uma prática que dê mais ênfase à atividade da criança, ao professor como orientador, à elaboração de conhecimentos pelo aluno sem “dar tudo pronto”.

ELEMENTOS CONSTRUTIVISTAS NA PRÁTICA DOCENTE

As aulas, à primeira vista, pareciam coerentes com o que se conhece como ensino tradicional: professor falando, alunos enfileirados, ouvindo, atentamente ou não. O Construtivismo não pode ser identificado na aparência da escola, sem uma vivência do cotidiano escolar.

Os estudos construtivistas estão longe de ditar o que ocorre na sala de aula. Brooks e Brooks (1997) se dirigem aos professores e elaboram um quadro comparativo do que entendem como classes tradicionais e classes construtivistas: as construtivistas são classes em que as perguntas dos alunos são valorizadas, o professor utiliza o ponto de vista deles para ensinar; trabalha-se em grupo; a ênfase é nos grandes conceitos; as atividades envolvem manipulação e contato com fontes primárias de dados. Imaginamos, em Ciências, que as fontes primárias de

dados sejam, por exemplo, o manuseio de animais, a realização de experimentos e coletas em campo, entre outras.

Pode-se dizer que tais características ocorriam em uma ou outra aula, dependendo da atividade desenvolvida. Por exemplo, Júlia trabalhou uma vez só com grupos, em uma prova. Raramente foram observadas aulas em que o aluno trabalhava com “fonte primária de dados”, como experimentos e observação de amostras.

O que faziam, então, estes professores, para colocarem em prática o Construtivismo? Este referencial estava, de fato, presente, ou não passava do discurso, à prática? Era viável uma “prática construtivista”? Vimos a dificuldade da professora Leila com o trabalho em grupo e da Júlia em sustentar um debate em que todos falavam ao mesmo tempo.

Os professores tentavam adaptar algumas recomendações do Construtivismo, entendendo-o como viável, mas não o tempo todo: portavam-se como detentores do saber, em alguns momentos, em outros, conforme a atividade assim exigia, eram “professores–facilitadores”; davam voz ao aluno, sem que isto fosse uma constante ou que desestabilizasse o controle que mantinham sobre a sala de aula; buscavam levantar e entender as idéias dos alunos, trabalhando com elas, sem esquecer o “conteúdo”, especialmente o conhecimento científico, preocupando-se em associar aquele conhecimento ao cotidiano e à linguagem do aluno. Como não reconhecer, nesta dualidade, características construtivistas? Elas podem até ser condições para a aprendizagem, para o docente realizar sua tarefa didática. Quando ele quer se fazer entender, utiliza para isto uma linguagem mais fácil. Dizemos então, que o Construtivismo pode ter se incorporado à prática docente para auxiliá-los a realizar de modo mais eficaz sua tarefa de ensinar.

Características do Construtivismo e do ensino tradicional aparecem em uma “mescla” do que entendem de cada um destes enfoques na prática. A caracterização da atividade docente como “mescla” não é nova (DIAS-DA-SILVA, 1997).

Diante da “mescla”, consideramos que os professores põem em prática elementos construtivistas em suas aulas, comuns na atividade destes quatro professores:

1) Aproximar o conteúdo escolar dos conhecimentos cotidianos e experiências dos alunos.

Esta é uma característica da prática dos docentes observados que pode ser considerada como um elemento construtivista, pois considerar as experiências do aluno, seu modo de vida e suas experiências é destaque em propostas construtivistas. Todos os professores mostravam preocupação em tentar tornar compreensível ao aluno o conteúdo escolar, aproximando suas explicações, exemplos, linguagem e atividades ao pensamento e experiências vividas pelos alunos (mas as experiências eram “lembradas” e dificilmente ocorriam na sala de aula).

2) Considerar as idéias do aluno para ensinar, interagindo com elas.

Como vínhamos apontando, mesmo durante a exposição oral, os professores escutam o que as crianças e adolescentes têm a dizer, interagindo com as idéias apresentadas. A aula se tornava dinâmica e era possível perceber a preocupação dos professores em tornar esta interação discursiva um incentivo ao envolvimento do aluno (claro que muitas vezes, havia

apatia, desinteresse e indisciplina). Respeitar o aluno como interlocutor válido significa considerar que ele não é uma tabula rasa, mas um sujeito que possui conhecimentos, capaz de elaborá-los e modificá-los, como supõe o Construtivismo Pedagógico. É considerar a criança e o adolescente como seres em formação, que estão experimentando o mundo.

3) Valorizar o questionamento e o recurso visual como estratégia didática.

Os professores recorriam a perguntas para explorar o que os alunos pensavam, como supõe o Construtivismo, e para incentivar o envolvimento na aula, sem serem perguntas para verificar o que o aluno entendeu, como se costuma fazer (GAUTHIER et. al., 1998). As atividades buscavam trazer figuras e filmes, com prioridade para análise e compreensão dos mesmos. Ou seja, o recurso visual não era meramente ilustrativo, mas deveria tornar-se incentivador da ação mental do aluno.

Nesta prática, os professores lançam mão, de forma inconsciente ou não, elementos considerados coerentes com ao Construtivismo, viabilizando-o sem abrir mão do que acreditam que compete ao professor enquanto responsável pela aprendizagem dos alunos. Conduzem as aulas sem abrir mão da idéia de que, enquanto o aluno constrói, cabe a eles, professores, ensinar.

CONCLUSÃO

Na educação nacional, observa-se, ao longo da história, a inserção do Construtivismo na legislação, inicialmente através de idéias baseadas em Piaget. Ainda hoje está presente nas políticas públicas, como se nota nos PCN. O problema é que sobra para o professor, mesmo sem o preparo adequado e diante das condições adversas em que atua, implementar tais mudanças nas escolas.

Dar aulas constantemente “construtivistas”, pode gerar um desgaste físico e mental crescente nos professores, especialmente quando se tem pelo menos 8 horas seguidas de trabalho. O professor busca, para sobreviver, alternativas de ação que não sejam tão desgastantes, que facilitem o trabalho ordenado em classe, e a cópia e a exposição oral parecem vir a calhar. Há um conflito entre o discurso progressista e a realidade em que trabalham, como aponta Gimeno Sacristán (2000). Isto se justifica, em parte, serem raras as atividades solicitando ao aluno comparar, concluir, ordenar, criar a partir de experimentos, observações, jogos, que são destaque em propostas pedagógicas construtivistas. Para isto, um preparo teórico e apoio nas práticas são necessários, através de cursos de formação inicial e continuada que expliquem o Construtivismo enquanto referencial teórico e implicações práticas, sem impor determinada forma de ação. Daí, o professor pode perceber a possibilidade de tornar o ensino mais instigante e de envolver o aluno em atividades que desenvolvam seu potencial cognitivo e a socialização, sem embarcar em slogans, por exemplo.

Não é coerente pensar que o Construtivismo “ainda não foi implantado” nas aulas de Ciências do Ensino fundamental. Os professores acompanhados acreditam por em prática o Construtivismo e apresentam algumas características – denominadas elementos construtivistas

da prática - em suas aulas. Ao que tudo indica este referencial, para ser viável, tem que considerar as condições reais das escolas; os professores não o incorporaram, em toda a aula, justamente no que ele reduz o papel da escola como formadora e o papel do docente como responsável pela apresentação dos conhecimentos aos alunos.

Finalmente, é preciso repensar a forma como as políticas públicas são conduzidas. O referencial construtivista não modificou a escola, mas trouxe maior preocupação com a aprendizagem do aluno, com seu pensamento e ação necessários a ela. Trouxe, por outro lado, um questionamento do professor quanto ao seu papel, causando insegurança, em um referencial que, levado às últimas consequências, poderia tornar o ensino mais “light” (e fraco) o que não ocorre, entre os professores observados, em função da “mescla” que realizam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKS-LEITE, L. Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na Teoria Psicogenética. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 79-88, 1994.

BROOKS, J. G. e BROOKS, M. G. Construtivismo em sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, J. S. F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAKUR, C. R. S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. Paidéia, p. 37-52, fev.-ago.1995.

CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C., MASSABNI, V. G. O construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. CD e Livro de resumos... Caxambu: 2004.

COLL, C. et. al. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

FERNANDES, A. V. M. Entre o Texto e o Contexto: análise comparativa das leis de diretrizes e bases da educação da Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 1999.

FOSNOT, C. T. Construtivismo e Educação. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

OSBORNE, J. F. Beyond constructivism. Science Education, v. 80, n.1, p. 53-82, 1996.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, J. Sobre a Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.. Biologia e conhecimento. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, R. C. Saberes do ideário construtivista disseminados entre professores do ensino fundamental. 2004 (Relatório de Pesquisa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/CNPq, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. S. A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

Von GLASERSFELD, E. Introdução: aspectos do construtivismo. In: FOSNOT, C. T. Construtivismo e Educação. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

NOTAS:

¹ Optamos por grafar o termo Construtivismo em maiúscula por entendermos tratar-se de um nome próprio que designa, além de um modo de compreender a aquisição de conhecimento, um referencial teórico, como explicamos durante o texto.

² Consultamos por questionário 24 professores de Ciências uma cidade do interior paulista, o que compreendia a grande maioria dos professores que lecionavam a disciplina à época da realização da consulta, para identificar aqueles com afinidade às idéias construtivistas. Entrevistamos dez, entre aqueles mais afins, sendo que 4 deles aceitaram ter suas aulas observadas para a presente pesquisa.

³ Os trechos são anotações das aulas, em que A corresponde a fala do aluno, P, à fala do professor, C, à reação da classe e (...) à trechos não registrados ou não transcritos aqui.

CULTURA ORGANIZACIONAL: O GESTOR DE EDUCAÇÃO NO OLHO DO FURACÃO

FREITAS, Antonio Carlos;LUCCI,Marcos Antonio;PERALTA,Inez Garbuio;KASSAB, Yara(USP)

INTRODUÇÃO

O novo estilo de gestão, no contexto escolar do século XXI, exige que se forme uma verdadeira cultura organizacional com o foco estratégico na inovação, aprendizagem de habilidades específicas e institucionais para administrar profundas mudanças. Mudanças não só nas estruturas, nos sistemas, nas políticas e nas práticas, mas principalmente na mentalidade institucional e individual.

Tendo por base tais pressupostos, o grupo de pesquisadores, desenvolveu o presente estudo, cujo objetivo é analisar a representação de cultura da escola pública na cidade de São Paulo – Brasil, sob a perspectiva do seu gestor.

Essa análise possibilitou a identificação e compreensão do papel desse gestor no processo educacional.

Como suporte teórico deste estudo foram utilizadas as abordagens de cultura organizacional desenvolvidas por Edgar H. Schein (1997) e Charles Handy in Freitas (1991), e ainda os estudos sobre representações de Pierre Bourdieu (2005).

Para a consecução do objetivo proposto foi utilizada, com os gestores participantes deste estudo, a técnica de grupo focal e a aplicação de um questionário baseado na Escala de Atitudes de Rensis Likert.

Os resultados obtidos permitiram uma melhor compreensão das dimensões da cultura da escola pública vista como uma organização e o papel desempenhado pelo gestor da mesma.

1 CULTURA DA ORGANIZAÇÃO-ESCOLA

Partindo da premissa que cada escola pública possui uma especificidade que constitui sua cultura, traduzida em diversas manifestações simbólicas, tais como: linguagem, metáforas, mitos, rituais, valores e um conjunto de pressupostos tomados como verdadeiros, invisíveis e interiorizados nos indivíduos, entendemos que o fazer escolar de cada escola se configura na relação dinâmica entre o gestor e as comunidades interna e externa à mesma.

A escola, enquanto organização, não pode ser considerada um todo harmonioso em que um gestor – definindo idéias, princípios, missões e objetivos – poderia pretender alcançar efetivamente a modificação e/ou implementação de uma nova forma de educar.

Do ponto de vista das organizações, o conceito de cultura institucional é investigado

desde a década de 1980 como parte da busca do entendimento do comportamento corporativo.

Embora as metodologias de análise de cultura organizacional utilizadas ou desenvolvidas no Brasil, se baseiam, principalmente, em correntes norte-americanas, o entendimento das organizações brasileiras não prescinde da compreensão dos traços gerais de nossa cultura.

Diversos autores abordam a relação da cultura organizacional com a cultura nacional. Para Schein, por exemplo, culturas nacionais, subculturas, assim como culturas organizacionais, são formadas por pressupostos básicos, artefatos visíveis e outros conjuntos simbólicos. Sendo que estes são pressupostos básicos que criam os valores de nosso cotidiano. Cultura organizacional, na sua perspectiva, é o conjunto de pressupostos básicos -basic assumptions - que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir esses problemas.

Já na proposta de Fleury (1996), a cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto age como elementos de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Por outro lado, Freitas (1991) considera cultura organizacional como um poderoso mecanismo que visa conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjetar uma imagem positiva da mesma, na qual todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.

Sem esquecer as especificidades culturais locais, retomamos Schein para apreender os vários níveis da cultura organizacional.

Num primeiro nível, o dos artefatos visíveis, o autor nos remete ao ambiente construído da organização: arquitetura, layout, a maneira de as pessoas se vestirem, padrões de comportamento visíveis e documentos. Para ele esses dados são fáceis de serem obtidos, mas difíceis de serem interpretados, pois eles nem sempre revelam a lógica subjacente ao comportamento do grupo.

Schein, chama a atenção para o segundo nível, os valores que governam o comportamento das pessoas. Como esses são difíceis de observar diretamente, para identificá-los é preciso entrevistar os membros-chave de uma organização ou realizar a análise de conteúdo de documentos formais da mesma. O autor ao identificar esses valores, observa que eles, geralmente, representam apenas os valores manifestos da cultura. Isto é, eles expressam o que as pessoas descrevem como a razão do seu comportamento, o que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações. As razões subjacentes ao seu comportamento permanecem, entretanto, escondidas ou inconscientes.

Os pressupostos inconscientes são considerados por esse autor, como sendo o terceiro nível de aprendizagem cultural. Esses pressupostos determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem. Na medida em que certos valores compartilhados pelo grupo conduzem a determinados comportamentos e esses se mostram adequados para solucionar problemas, o valor é gradualmente transformado, tornando-se cada vez mais *taken for granted*, passando para o nível do inconsciente.

Ampliando o estudo da cultura organizacional, Charles Handy in Freitas (1991), propõe a seguinte categorização: cultura do poder, de papéis, da tarefa e da pessoa.

Para ele, a cultura do poder é freqüentemente encontrada em pequenas organizações empresariais e tem sua estrutura mais bem representada por uma teia, com poder concentrado no ponto central. Nas organizações desse tipo, trabalha-se por precedentes, prevendo-se os desejos e decisões das fontes centrais de poder. Existem poucas regras e procedimentos, sendo o controle exercido pelo centro. As decisões são tomadas, em grande parte, com base no resultado de um equilíbrio de influência e não com base em razões processuais ou puramente lógicas. São, em geral, orgulhosas e fortes, tendo uma capacidade de se deslocarem rapidamente para reagir a ameaças e perigos.

Já a cultura de papéis é, com freqüência, estereotipada como burocracia – trabalha pela lógica e pela racionalidade. Pode ser representada por um templo grego, tendo pilares (funções ou especialidades) fortes, coordenados por uma estreita faixa de alta administração. O trabalho dos pilares e a interação entre eles são controlados por procedimentos para papéis (descrição de tarefas, definição de autoridade), para comunicação e regras para a solução de disputas. Aqui o papel exercido ou a descrição do trabalho tem mais importância do que o indivíduo que o desempenha. A posição de poder é a principal fonte do mesmo. O poder pessoal é desdenhado e o dos peritos é tolerado apenas em seu lugar adequado. Culturas desse tipo são bem-sucedidas em ambientes estáveis ou quando a organização pode controlar o ambiente, como nos casos de monopólios ou oligopólios. São culturas lentas, tanto em perceber a necessidade de mudança quanto em efetuar-las.

A cultura da tarefa, como o próprio nome sugere, é orientada para o trabalho ou o projeto, cuja representação mais apropriada seria uma rede, tendo algumas malhas mais fortes que outras. Toda ênfase dessa cultura reside em se fazer o trabalho ser executado, a partir da reunião dos recursos apropriados, das pessoas certas nos níveis certos, com autonomia. A influência se baseia mais no poder do perito que no poder pessoal ou no derivado da posição. É, em geral, uma cultura na qual o trabalho em equipe é bastante estimulado. Trata-se de uma cultura extremamente adaptável, sendo que as equipes de projetos ou grupos-tarefa são montados para resolver problemas específicos, podendo ser reformulados ou dissolvidos após a conclusão dos trabalhos que lhes originaram. São adequadas onde a flexibilidade e a sensibilidade em relação ao mercado ou ambiente sejam essenciais, bem como a rapidez de reação e a criatividade sejam exigidas.

Segundo Handy in Freitas (1991), a família moderna apresenta a tendência a passar

de uma cultura baseada no poder e nos papéis para uma outra, baseada na pessoa, com influência compartilhada e papéis divididos. Exemplifica também o estereótipo do professor, que é um homem orientado para a pessoa, operando numa cultura baseada nos papéis na qual ele poderá construir sua carreira e pôr em prática seus próprios interesses.

Finalmente, Handy in Freitas (1991) considera a cultura de pessoas como uma categoria rara. Para ele, ela será encontrada não nas organizações enquanto conjunto, mas nos indivíduos que se agarrarão aos seus valores. O indivíduo é o ponto central. A representação mais apropriada dessa categoria seja, talvez, uma galáxia de estrelas individuais, sendo a organização subordinada aos indivíduos e deles dependente para existir.

Com relação ao ambiente da organização-escola os estudos de Bourdieu (2005), concernentes à cultura nos fornecem subsídios significativos para analisarmos as representações culturais que nela se desenvolvem.

Ele atribui à escola "... um repertório de lugares comuns não apenas um discurso, e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns".(BOURDIEU, 2005, p 207)

As relações que se desenvolvem no interior da escola refletem as noções de cultura do grupo ali existente, reveladas pela linguagem dos indivíduos portadores de um corpo comum de categorias, o que facilita a sua comunicação.

Os indivíduos pertencentes a esse grupo demonstram semelhanças tanto de percepção quanto de pensamento e ação. São as relações de cumplicidade e comunhão desse grupo que promovem sua unidade. A manifestação de um mesmo e comum código permite que seus detentores associem o mesmo sentido às palavras, aos comportamentos a as ações. A mesma intenção significativa das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, revelam um consenso cultural.

Essa unidade permite supor que cada individuo do grupo teve um mesmo tipo de aprendizagem escolar interiorizada e que serve de principio de seleção às aquisições posteriores de novos esquemas. (BOURDIEU, 2005:p.209)

O que aparece, pois como realidade para os indivíduos do grupo encontra-se determinado pelo que é socialmente aceito pelo grupo. Portanto não há necessidade de ser explicitado, pois como mostra Bourdieu "ela aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual." (BOURDIEU,2005;p.212-213)

A falta ou escassez de contatos entre os diversos setores das atividades da unidade escolar implica a possibilidade da perda da unidade do grupo. Solicitar a alguns indivíduos que auxiliem e aconselhem os demais não tem garantido que a autoridade (o gestor) impeça a desunião do grupo.

Conforme afirma Bourdieu:

Os homens que só se encontram por razões precisas e graves, por ocasião das reuniões oficiais, na verdade não se encontram nunca. Pode acontecer que sejam apaixonados pelo mesmo problema, pode ocorrer que, graças a contatos repetidos, acabem por partilhar um vocabulário e uma maneira de se exprimir que pareçam traduzir todas as nuances de sentido necessário a seu objetivo comum. Não obstante, após tais encontros, cada um continuará preso em seu universo social particular e em meio à sua solidão interior. (BOURDIEU, 2005:p.216)

É no esforço conjunto do grupo que poderá ocorrer a passagem para o rompimento da solidão, pois é no interior da escola “enquanto formadora de habitus que propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação” (BOURDIEU, 2005: p 221)

A priorização de alguns temas em detrimento, mas não o abandono definitivo, de outros, assegura a continuidade da comunicação entre gerações e possibilita as transformações culturais dentro da organização escolar.

Desse modo, cabe à escola, pela lógica de seu funcionamento, modificar o espírito da cultura que transmite. Cumpre também a ela a função de transformar a todos que ela abriga em seu interior.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram deste estudo 108 gestores das escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino Sul-3 da cidade de São Paulo, Brasil.

Para a consecução do objetivo pretendido, este estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira foram convidados 10 gestores, escolhidos aleatoriamente, para participarem de uma série de três reuniões, cujo objetivo era o de obter informações para a elaboração de um instrumento de coleta de dados, a ser posteriormente aplicado a todos os gestores da Diretoria de Ensino Sul-3. Nas reuniões foi aplicada a técnica do “Grupo Focal”. Esta técnica consiste em reunir um grupo de pessoas selecionadas para discutir e comentar um determinado tema, objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. A escolha desta técnica prendeu-se ao fato de que ela

...é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos” (GATTI, 2005:p.14).

Assim como,

...A riqueza dessa técnica...pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeições ou sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações

tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (GATTI, 2005: p.14).

Outro fator que determinou a escolha dessa técnica, é que ela:

A riqueza dessa técnica... pode ser empregada nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou verificação de tendências; para testar idéias, planos, materiais, propostas (GATTI, 2005:p.12).

Na primeira reunião foi proposto ao grupo de gestores discutir o seguinte tema: “O diretor/gestor deve interferir na classe durante a aula para corrigir possíveis distorções do processo educativo?”. Na segunda, foi apresentado ao grupo o resultado do primeiro encontro. Ou seja, foi-lhe mostrado uma síntese das suas colocações sobre o assunto discutido. Tomando por ponto de partida estas colocações, as mesmas foram rediscutidas por todos.

Após a segunda reunião, e a partir dos resultados da rediscussão das colocações do primeiro encontro, foi elaborado o instrumento final de coleta de dados. Na terceira reunião, foi apresentado e aplicado ao grupo focal um questionário composto por 20 questões, sendo: 19 questões fechadas de múltipla escolha e uma aberta.

O questionário foi baseado na Escala de Atitudes de Likert. A opção por essa escala deveu-se ao fato de ela permitir uma maior possibilidade de manifestação de aspectos atitudinais e comportamentais do respondente.

O questionário contempla frases na afirmativa cujas respostas são divididas em 05 (cinco) graduações (1- concorda; 2- tende a concordar; 3- não concorda nem discorda; 4- tende a discordar e 5 - discorda), caracterizando a forma de perceber, pensar e sentir dos gestores que participaram da pesquisa.

Os participantes do grupo focal foram os responsáveis pela distribuição e recolhimento dos questionários aplicados aos demais gestores da região estudada. Foi marcado, então, uma data para o retorno destes questionários. Na data combinada, retornaram 36 questionários, o que representa 35% do universo dos gestores pesquisados.

Contribuíram também para a distribuição e recebimento dos questionários, alunos do curso de Pedagogia e Normal Superior da Faculdade Interlagos, que lecionam nas várias escolas públicas locais e que participam deste Projeto.

3 COMENTÁRIOS ANALÍTICOS

As questões constantes do questionário aplicadas aos gestores foram tabuladas e agrupadas para efeito de análise em 3 (três) categorias:

a) Competência Conceitual: habilidade para trabalhar com os aspectos mais complexos da instituição escolar e estabelecer o ajuste necessário para que os membros da comunidade educacional possam nela conviver e atuar de forma produtiva, satisfatória e motivadora.

Nessa competência, 97% dos gestores concordam que analisam fatos, dados e informações para tomada de decisão como também devem conhecer a missão, finalidade e objetivo

da instituição em que trabalham. Em contrapartida, somente 55% concordam que possuem habilidades conceituais, humanas e técnicas para o trabalho que desempenham.

Neste item, pode-se inferir, a existência da cultura do poder, em que as decisões são tomadas, em grande parte, pelo poder central. O conhecimento da missão, finalidades e objetivos da instituição implicam representação dos valores manifestos da cultura da escola, conforme assinala Schein.

b) **Competência Humana:** habilidade para interagir com as pessoas, entendendo-as de forma particular diante de diversas situações e compreendendo suas atitudes e comportamentos.

89% dos gestores concordam que a dedicação dos mesmos interfere positivamente no crescimento dos alunos, funcionários e coordenação. Por outro lado, somente 22% concordam que o nome da escola em que atuam como gestor ajudará o aluno a conquistar melhor posição no mercado.

Ainda nessa competência, 66% dos gestores concordam que os professores e funcionários têm apreço pela instituição que administram e em contrapartida, somente 36% dos gestores concordam que a maneira com a qual a escola é administrada vai ao encontro das expectativas do corpo docente, discente e a comunidade.

Em média, 92% dos gestores concordam ou tendem a concordar que os valores da instituição em que atuam são praticadas diariamente e que existe respeito e transparência nas relações de diálogo entre direção, professores, funcionários e alunos.

Pode-se analisar nessa competência, pressupostos inconscientes que determinam como os membros da escola percebem, pensam e sentem. Quando certos valores são compartilhados pelo grupo, eles determinam os comportamentos adequados para solucionar problemas.

O indivíduo é o ponto central nessa categoria, determinando, desse modo, a cultura de pessoas, defendida por Handy.

c) **Competência Técnica:** habilidade para utilizar adequadamente métodos e técnicas para solução de questões pedagógicas ou administrativas próprias da rotina da instituição.

Nessa competência, em média, 85% dos gestores concordam que a participação do mesmo no processo educacional da escola é essencial para a execução do projeto pedagógico e que a longa permanência na mesma unidade escolar facilita a atuação do mesmo.

Do total de gestores que responderam aos questionários, 95% concordam que sua participação nas atividades educacionais da escola fortalece o comprometimento do corpo docente, alunos, funcionários e comunidade.

Somente 25% deles concordam ou tendem a concordar que as características culturais da escola pública independem da atuação do gestor.

Em média, 88% concordam ou tendem a concordar que sempre devem atuar nos projetos da comunidade escolar e cooperar na realização de experiências pedagógicas e na solução de problemas do cotidiano escolar.

Esses dados remetem a identificação do primeiro nível de aprendizagem cultural proposto por Schein: o dos artefatos visíveis percebidos no ambiente construído da escola.

A cultura de papéis e a cultura de tarefas, propostas por Handy, são claramente evidenciadas na análise da competência técnica. A ação do gestor baseia-se no papel exercido ou é orientada para o trabalho ou projeto.

Na análise do trabalho do gestor como agente de mudanças e transformação social na região em que atua, evidenciou-se uma participação de co-gestão; respeito para com a comunidade interna e externa; dinamismo; flexibilidade e transparência; comunicação; desenvolvimento de projetos e trabalho em parceria e finalmente valorização dos docentes, funcionários e da escola.

De um modo geral podemos verificar pelas porcentagens significativas de respostas comuns que há um consenso no que se refere às competências: conceitual, humana e técnica, o que Bourdieu descreve como relações de cumplicidade e comunhão, estabelecidas no grupo, que promovem a sua unidade.

Tais relações demonstram semelhanças tanto de percepção quanto de pensamento e ação do grupo, traduzindo num código de comunicação, verbalizado ou não, mas que, em última análise, reflete as representações construídas nas e pelas relações estabelecidas entre os membros desse grupo.

O consenso, aqui destacado, se manifesta, por exemplo, no projeto pedagógico de cada unidade escolar, pois participar de tal projeto, para a maioria dos gestores, fortalece seu comprometimento com a comunidade interna e externa, como também destas para com eles.

Esta aparente unidade revelada pelo consenso nos leva a entender que predomina o mesmo tipo de aprendizagem interiorizada (Representações) e que serve de princípio de seleção às aquisições posteriores de novos esquemas de ações.

Subjacente a um consenso de temas privilegiados existem outros esporadicamente manifestados e que segundo Bourdieu possibilita as transformações culturais dentro da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe à escola, pela sua função e objetivo de existência, a modificação da própria cultura que ela transmite, bem como de todos aqueles que dela fazem parte.

Partindo da premissa que cada escola pública possui uma especificidade que constitui sua cultura traduzida em diversas manifestações simbólicas tais como: linguagem, metáforas mitos, rituais, valores e um conjunto de pressupostos tomados como verdadeiros, invisíveis e interiorizados nos indivíduos, entendemos que o fazer escolar de cada escola se configura na relação dinâmica entre o gestor e as comunidades interna e externa.

As escolas bem sucedidas, conforme pontua Costa (2003)¹, são aquelas em que predomina uma cultura entre os seus membros, isto é, uma cultura compartilhada.

A Gestão compartilhada implica compreensão das várias dimensões da cultura

escolar tais como: conhecimentos da missão, das finalidades e dos objetivos da instituição escolar, a medida que certos valores são compartilhados pelo grupo, eles determinam os comportamentos adequados para o andamento da instituição. A participação direta, do gestor, no processo educacional da escola é fundamental para a execução do projeto político pedagógico, fortalecendo o comprometimento do corpo docente, discente, funcionários e comunidade.

Portanto a atuação do gestor não se restringe às dimensões administrativa e pedagógica, pois implica também compreensão e gestão dos aspectos simbólicos.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. – (Coleção Estudos).

CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). Escritos de educação – Pierre Bourdieu. 7 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Jorge Adelino. Imagens organizacionais da escola. 3 ed. Lisboa: Asa Editores, 2003. – (Coleção: Perspectivas Atuais/Educação). p. 109-138.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (coords.) Cultura e poder nas organizações. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.15-27.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron-McGraw-Hill, 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação)

GOMES, Débora Dias. MBA Educação: escola que aprende. Rio de Janeiro: Editor Produtor, 2003. p. 448-469.

LUCCI, Marcos Antonio. A representação social sobre o diploma universitário: um estudo com alunos dos cursos de licenciatura de uma faculdade particular, noturna, da cidade de São Paulo. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MORGAN, Gareth. Imagens da organização. São Paulo: Atlas, 1996, p.115-144.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. (orgs). Cultura organizacional e cultura brasileira. São Paulo: Atlas, 1997. p. 38-54.

SCHEIN, Edgar H. Organizational culture and leadership. 2 ed. São Francisco: Jossey Bass, Business & Management Series. 1997.

¹SP COSTA. J. A. Imagens Organizacionais da Escola 3 Ed. Lisboa: Asa Editores. 2003. p. 109-138