

MÁRCIA RITA TRINDADE LEITE MALHEIROS

POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES NAS PROPOSTAS DE  
FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: A ORDEM DO  
DISCURSO NO CAMPO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Campo Grande-MS  
2004

MÁRCIA RITA TRINDADE LEITE MALHEIROS

POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES NAS PROPOSTAS DE  
FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: A ORDEM DO  
DISCURSO CAMPO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA

Relatório de Dissertação apresentado como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Campo Grande-MS  
2004

Entre possibilidades e perplexidades, este trabalho é **dedicado**:

Ao **Augusto Cesar**, o meu escolhido para compartilhar e vencer as perplexidades e a busca de possibilidades em construir a “nossa” família...

Ao **Francisco Eugenio**, a **Ana Rita** e ao **Gustavo**, meus filhos, dizendo que o meu “fazer” é na busca de possibilidades na construção de um mundo melhor para vocês...

Aos **meus alunos e alunas** dos Cursos de Formação de Professores, os que são, os que já foram e os que virão, dizendo que nossa competência técnica e nosso compromisso político só se efetiva quando vivemos intensamente esse mundo e refletimos sobre nosso papel nele...

Dizer, fazer e analisar o mundo requer coragem, ousadia, contribuição e compartilhamento de idéias e ideais para enxergar possibilidades diante das perplexidades... assim , **meus agradecimentos:**

A **DEUS**, “Semeador da Existência, do Poder, do Conhecimento e do Amor”;

Aos meus pais **Vitor Hugo** e **Djanira**, pelas possibilidades oferecidas com relação aos valores de justiça, igualdade e liberdade em nossa formação;

A vó **Dalila**, pelo exemplo de luta e fé na vida,

Aos pais que adotei **Eda** e **Alencar** por terem me ensinado o verdadeiro significado do companheirismo e da generosidade;

Ao **Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório**, pela orientação determinada e segura além da amizade incondicional construída nas perplexidades e nas possibilidades desta trajetória;

Àquelas e aqueles que compartilharam da minha vida profissional e ofereceram oportunidade para meu crescimento, para os meus dizeres..., em especial as Professoras **Márcia Gaspar**, **Dalva Guimarães Dias Freitas de Jesus** e Professor **Antonio Lino Rodrigues de Sá**;

A **Doralice Russi**, **Ana Lúcia Vilela**, **Marta Senghi Soares**, **Carla B. Z. M. de Araújo**, **Liliana de Azevedo Martins**, **Claúdia Regina Brito** e **Terezinha Braz**, por compartilharem (no sentido mais profundo da palavra), cada uma com suas concepções e formas de expressão, as perplexidades e a busca de possibilidades na profissão docente em busca da construção de um mundo melhor;

Ao **Daniel** e a **Carol** pelo compartilhamento de idéias e “saberes”;

Aos **colegas do Curso de Mestrado** companheiros de idéias e ideais, especialmente **Ivonete**, **Carmelita**, **Amirtes** (Tete), **Alessandra**, **Tereza** e **Sílvio**;

Aos **colegas professores do Curso de Engenharia Civil da UNIDERP**, pelo respeito ao campo de estudo da pedagogia;

Aos componentes da Banca de Qualificação **Profª Drª Helena Faria de Barros** e **Profª Drª Alda Maria do Nascimento Osório**, pelas contribuições acerca das possibilidades ainda não enxergadas...

A **Profª Drª Maria Emília Borges Daniel**, integrante da Banca de Defesa, pelas contribuições e pelo mergulho no “iceberg”.

[...] é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez até que tenha acontecido, talvez até me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.

MICHEL FOUCAULT

## RESUMO

Este trabalho trata de desvelar as perplexidades e as possibilidades presentes no discurso histórico e legal da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base o campo da pedagogia entendido como ciência da educação. O ponto de partida é o próprio cotidiano profissional da pesquisadora, passando pela história da pedagogia e o movimento normativo presente nesta área, especialmente no período entre 1999 e 2002. Como suporte de análise foram utilizados os princípios Foucaultianos da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade. A descontinuidade é analisada como o discurso “oficial” acerca da formação docente e dos cursos de Graduação em Pedagogia. Como especificidade, a tentativa do desvelamento do discurso e como exterioridade, a análise dos documentos que autorizam os cursos de formação de professores, em duas Instituições de Ensino Superior. O trabalho se sustenta, enquanto técnica de pesquisa, na análise de documentos relativos à formação de professores e ao curso de Graduação em Pedagogia, a partir de 1996, com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96. Como resultado desse estudo, é possível afirmar que há nas propostas de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma deslegalização, oscila entre o discurso legal/oficial e o efetivado no saber e no fazer docente, ancorados na discussão acerca do *lócus* da formação docente no Brasil. Destaca-se, dentre os resultados na análise dos relatórios das Comissões de Especialistas o fato de que um dos aspectos não atendidos nos projetos de curso é a metodologia de ensino proposta, mesmo não sendo este um aspecto essencial aos pressupostos dos documentos normativos. Propõe-se a alteração não do *lócus* de formação de professores, mas do *lócus* de onde se faz o discurso, construído no processo de reflexão daqueles profissionais envolvidos em tal formação, a inversão do discurso posto como verdadeiro.

**PALAVRAS CHAVE:** Trabalho Docente, Formação em Pedagogia, Legalidade.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the unraveling of the complexities and the present possibilities found in the historical and legal claims used in teachers' training disciplines for those who will work with K-4 education based on of the field of pedagogy understood as the science of education. The starting point is the researcher's own day-to-day professional experience threading through the history of pedagogy and the normative movement which is predominant in this area, especially true during the period of 1999 to 2002. The analyses support the Foucaultian principles of discontinuity, of specificity and of exteriority which were used. The discontinuity is analyzed as being the official claim as to the formation of teachers and of the graduate courses of pedagogy. Specificity -- the attempt to unravel the claim and Exteriority -- the analysis of the documents which accredit the teacher training courses, in two higher education institutions. The dissertation is sustained as a research technique, in the analysis of the documents concerning the training of teachers and the undergraduate course of pedagogy, starting in 1996, as determined in the Law of Directives and Basis of Education, law number 9394/96. As result of this study, it is possible to assert that there is an "illegality", swaying between the legal/official claim and what is actually done according to the teachers' views and actions, anchored on the discussion over the *locus* of the student formation in Brazil in the propositions for the training of teachers to work in with Kindergarten children and children in the first grades of elementary education. Highlighted among the results of the analysis of the reports of the commissions of specialists is the fact that one of the aspects which is not understood in the course projects is the teaching method proposed, even if this is not an aspect essential to the assumptions in the normative documents. The alteration proposed is not in the locus of teacher training but in the locus of where the claims are made, construed in the process of reflection of those professionals involved in such training -- the inversion of the claim presented as being the truth.

KEYWORDS: Teacher labor, graduation in Pedagogy, Legality.

## LISTA DE SIGLAS

MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara do Ensino Superior
CP	Conselho Pleno
ISE	Instituto Superior de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Professores
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
ENC	Exame Nacional de Cursos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO O ESTUDO: DESVELANDO AS PERPLEXIDADES .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>31</b>
<b>CAMINHOS PERCORRIDOS: POSSIBILIDADES NA ANÁLISE DO CAMPO DA PEDAGOGIA .....</b>	<b>31</b>
1.1 QUESTIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES .....	32
1.2 POSSIBILIDADES TEÓRICAS.....	38
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>56</b>
<b>POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES: O MOVIMENTO HISTÓRICO.....</b>	<b>56</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOVIMENTO HISTÓRICO.....	57
2.2 PEDAGOGIA E CIÊNCIA: ESTABELECENDO ALGUNS CAMINHOS .....	65
2.2.1 <i>A concepção de ciência e a visão da pedagogia como ciência da educação.....</i>	<i>65</i>
2.2.3 <i>O percurso histórico da antiguidade à contemporaneidade.....</i>	<i>71</i>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>78</b>
<b>DAS EXPECTATIVAS AS NORMATIZAÇÕES: OS DISCURSOS DAS LEGALIDADES .....</b>	<b>78</b>
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES .....	80
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS .....	90
3.2.1 <i>A Associação Nacional para a Formação de Professores - ANFOPE.....</i>	<i>92</i>
3.2.2 <i>O Parecer CNE/CP 009/2001 .....</i>	<i>94</i>
3.2.3 <i>Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: um “por vir”.....</i>	<i>98</i>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>102</b>
<b>ANALISANDO AS PERPLEXIDADES NA BUSCA DE POSSIBILIDADES.....</b>	<b>102</b>
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	106
4.2 O CONTEXTO DA ANÁLISE.....	108
4.2.1 <i>Caracterização das Instituições de Ensino Superior.....</i>	<i>110</i>
4.2.1.1 <i>Instituição A .....</i>	<i>110</i>
4.2.1.2 <i>Instituição B.....</i>	<i>112</i>
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>114</b>
<b>DAS EXPECTATIVAS ÀS POSSIBILIDADES: A EXTERIORIDADE DO DISCURSO .....</b>	<b>114</b>
<b>APONTANDO POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA DE INVERSÃO DO DISCURSO NUMA CONCLUSÃO PRELIMINAR .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

## APRESENTANDO O ESTUDO: DESVELANDO AS PERPLEXIDADES

Tiro assim do absurdo, três conseqüências, que são a *minha revolta*, a *minha liberdade* e a *minha paixão*. Pelo jogo da consciência, transformo em regra de vida o que era um convite à morte.

A. Camus (2004)

O século XXI inicia-se com grandes desafios para a construção social. Tais desafios se inserem no contexto histórico, construído e contado por homens e mulheres deste tempo. Tempo em que as utopias do passado tornam-se superadas e a (re) construção dos valores de justiça, igualdade e liberdade tornam-se imprescindíveis ao nosso *saber*, ao nosso “fazer” ao “saber fazer”... .

Pensar o amanhã, fazer profecia, exercer direitos e deveres, efetivar saberes e fazeres é uma necessidade premente. Conforme afirma Freire (2000, p. 118):

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na Leitura de mundo e das

palavras, antigas e novas, á base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela experiência histórico-social.

Desta forma, a busca de efetivar o processo de uma prática educativa democrática, em que a gestão deste processo sistemático e intencional ocorra de forma eficiente e eficaz, se faz presente de maneira efetiva para que tal prática contemple as ações de inclusão social e respeito à diversidade cultural.

Para que isso ocorra é necessário considerar que discutir a definição de ações e atitudes para este momento histórico, em que a educação é vista como uma possibilidade de mudança de postura e de comportamento, pressupõe destacar a importância da capacidade humana em aprender de modo permanente e reconstrutivo e desvelar a história social dos avanços e retrocessos, das possibilidades e impossibilidades, ou seja, a própria contradição da sociedade.

Este trabalho nasce, partindo da inserção no cotidiano profissional, na tentativa de articular algumas questões presentes neste contexto com algumas explicações teóricas produzidas na área da educação e daqueles os quais a educação se apropria na busca de explicar os fenômenos presentes em seu campo de atuação, para, desta forma, contribuir com as transformações possíveis.

Osório (2003, p 1) afirma que em uma situação simplista, para procedermos essa contribuição seria suficiente apenas seguir o referencial da Lei, acatar as normas e os valores. Contudo, segundo o autor,

[...] instaura-se, na mesma proporção, a contraparte de um 'assujeitamento' sutil e inaudito que submete e desvia, tanto o desejo quanto mais ele adere, na espera de recompensas ou ganhos, ao modo útil de ser e submeter-se.

Na tentativa de justificar o trabalho de pedagoga, para não cair no “assujeitamento” a que refere-se Osório (2003, p. 1) “[...] no sentido de que as determinações sociais impostas colocam o Sujeito na inércia de sua existência, como objeto de sua própria realidade”; é que surgem questionamentos os quais busco responder desenvolvendo um trabalho de pesquisa em que se fazem presentes os movimentos histórico-legais dos cursos de Formação de Professores e de Graduação em Pedagogia no Brasil, especialmente a partir do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Os questionamentos pautam-se nas contribuições que a pedagogia oferece a formação dos profissionais docentes. Tais questionamentos lançaram-me a dois caminhos: o primeiro relativo aos profissionais que atuam em sala de aula e o segundo àqueles chamados “especialistas” em educação. As análises históricas revelaram que a pedagogia, é fundamental na formação docente, aquela que alia teoria e prática, tomando o domínio do conteúdo a ser “ensinado” e a produção de conhecimento na área de atuação como uma forma de crescimento profissional; ora é tomada como mero campo técnico de “treinamento” docente em que o “como fazer” supera o “por que fazer.”

Tomo por profissionais atuantes na área da educação aqueles “sujeitos” que desenvolvem seu trabalho em sala de aula ou aqueles que atuam na estrutura escolar em atividades técnicas, tendo como *lócus* a pedagogia como o campo do “saber” e do “saber fazer” da educação.

Assim, a pedagogia neste trabalho investigativo se situa como “corpo de conhecimento” que fornece um conjunto de subsídios explicativos que direcionam algumas “tomadas de decisão” que interferem no cotidiano escolar. Esse cotidiano

não se situa nos limites da “escola”, envolve neste caso, desde a “prática docente” na aplicação de teorias e técnicas de ensino, as relações institucionais, a formação docente, as políticas sociais e educacionais, enfim o que interfere de forma direta ou indireta no desempenho escolar institucional e pedagógico.

Neste estudo, a delimitação de seus propósitos recai sobre o Pedagogo em sua preparação para atuar na educação básica em nível de Educação Infantil e nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, durante sua formação acadêmica na graduação.

Há muitas maneiras de nos expressarmos em relação a esta problemática educacional com a qual ora nos defrontamos. Há os que preferem olhar pela macro-estrutura desse processo, adentrando pelos subsídios fornecidos pelo campo político social, considerando as relações da prática pedagógica são questões pequenas frente ao complexo fenômeno escolar. Outros preferem lidar com questões relacionadas ao “fazer pedagógico” limitado ao planejamento, as relações professorXaluno e outros elementos que não penetram nos contextos sociais e culturais. Outros aguardam a mudança do país para que se proceda discussões e encaminhamentos frente as possibilidades de se fazer algo que mude a conjuntura atual dos elementos históricos latentes na formação desse profissional.

Esse trabalho se situa num primeiro movimento fora dessas três maneiras de lidar com o objeto investigativo: O Pedagogo em sua formação para atuar no ensino básico, especificado em suas delimitações anteriores. Parte-se da história de vida da pesquisadora e da sua constatação num trabalho desenvolvido anteriormente. Num segundo movimento, recuperando um conjunto de “fatos” e redimensionando-o a partir do olhar dos pressupostos Foucaultianos.

O cotidiano é revelador no sentido de que ele articula-se com os momentos vividos pelos profissionais, não sendo diferente para os que inicialmente buscaram a justificativa de uma inserção na trajetória da pedagogia pela via da própria trajetória enquanto profissional desta área, buscando compartilhar os anseios e necessidades profissionais com os limites, sob a denominação de perplexidades e as possibilidades da trajetória do curso de formação de professores no Brasil e da pedagogia.

Heller (2000, p. 29-30) afirma:

A característica dominante da vida cotidiana é a *espontaneidade*. É evidente que nem *toda* atividade cotidiana é espontânea ao mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas em todos os casos a espontaneidade é a *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana.

Desta forma, tomando o cotidiano como elemento que desvela estágios de nosso aprendizado humano, busca-se na história de vida, as leituras e re-leituras necessárias ao entendimento do fenômeno educativo, visto aqui sob a lente da formação docente e da pedagogia como base científica de tal fenômeno.

Para Janotti e Rosa (1993, p.13), “as histórias de vida não esclarecem necessariamente os fatos passados, mas são interpretações atuais deles”. Interpretando minha trajetória de vida após uma série de experiências procurei traçar minha trajetória acadêmica e profissional, para um melhor entendimento do que levou-me a envolver com a temática da formação do profissional da educação. Tal reflexão encaminhou-me, em 1996<sup>1</sup>, a produção de um trabalho que buscava contribuir para a compreensão do “fazer pedagógico” dos professores da disciplina

---

<sup>1</sup> Refiro-me ao trabalho monográfico intitulado: Percorrendo os Cursos de Magistério Noturno de Campo Grande e desvelando o pensamento dos professores de Didática, que produzi para a Conclusão do Curso de Especialização em Formação Docente para o Ensino Superior, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1996.

Didática dos cursos de Magistério Noturno da Rede Estadual em Campo Grande - MS.

Compartilhar as experiências, com os professores de Didática dos Cursos de Magistério Noturno em Campo Grande, momento em que reconstruí meu cotidiano pedagógico, reavivei minha memória, definindo-me como sujeito concreto e histórico, o que permitiu conduzir minha vida dentro de alguns limites os quais levaram-me a ultrapassar o “estritamente particular e chegar ao humano genérico”. (HELLER apud CALDEIRA,1995, p. 6). E por que não dizer: fiz história, se a entendermos como “exercício de memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (CAMBI, 1999, p.35).

Naquele momento, procedi o resgate do cotidiano na crença de que:

[...] é importante resgatar a dimensão histórica do cotidiano, uma vez que a vida cotidiana não está fora da história. Cotidiano e história se interpenetram e dessa forma, pode-se compreender que o conteúdo social presente nas atividades cotidianas não é arbitrário e que o cotidiano reflete e antecipa a história. (HELLER apud CALDEIRA,1995 p. 7)

Neste resgate do cotidiano para a construção da história profissional, pontuei momentos e/ou situações significativas, que retomei para prosseguir esse resgate e justificar a intenção de “costurar” o interesse pela pedagogia.

Iniciei a reflexão reportando ao ano de 1978, quando, após concluir o ensino fundamental, cursando o Magistério em uma Escola Pública pude perceber a diferença entre “estudar” em uma escola da Rede Pública e da Rede Particular de Ensino. A começar pela prática docente que revelava uma certa dissociação entre os conteúdos das disciplinas e seus objetivos, e uma preocupação em cumprir

programas pré-determinados pela Delegacia de Ensino<sup>2</sup>, amparados em Leis Federais, normatizações Estaduais e nos livros didáticos.

A excessiva liberdade que nos era dada também contribuía para o desinteresse. Tínhamos a possibilidade de optar em assistir ou não as aulas, no momento que preferisse, sem interferência dos responsáveis pela instituição, o que resultava em descontroles, incentivando a falta de compromisso e a irresponsabilidade por grande parte dos alunos, especialmente ao que se referia às questões de compromisso profissional, a ser assumido desde o início do curso, já que se tratava de uma formação “profissionalizante”. Apesar de ser denominado “básico”, na matriz curricular, na época com formação geral a todos os alunos, independente do curso. Posso afirmar que aquele primeiro ano nada acrescentou à minha formação.

Ao refletir sobre o cotidiano, pude constatar que as questões relacionadas com a carreira do magistério sempre fizeram parte de minha vida: como filha de professora, estudante do Ensino Médio, antigo Curso de 2º Grau – Habilitação para o Magistério do Ensino de 1ª a 4ª séries, professora de Pré-Escola, professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia, no cargo de coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino, como professora de Cursos de Atualização para Professores do Ensino Fundamental, oferecidos pelo Programa de Integração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com o Ensino Básico, professora no Ensino Superior, e coordenadora de um Curso de Graduação em Pedagogia, numa Instituição de Ensino Superior em Campo Grande/MS.

---

<sup>2</sup> Estrutura organizativa regional da época na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

A escolha do curso de “Magistério” não foi opção, mas, sim, força da circunstância. Era um curso diurno em uma escola próxima à minha casa. Naquela época não havia ainda definido a questão profissional, essa definição só veio quando, me transferi, em 1980, para uma escola particular onde cursei o 2º e 3º anos do mesmo curso, enfrentando uma realidade totalmente diferente da que havia vivenciado anteriormente.

Nessa escola, os professores tinham uma postura diferente daqueles da Escola Pública, mostravam-se aparentemente satisfeitos e compromissados com o que faziam, eram firmes em seus atos, transmitindo segurança naquilo que diziam e “cobravam” como responsabilidades e compromimentos de nossa parte (as alunas), desenvolvendo um determinado grau de gosto ou prazer naquilo que fazíamos ou devíamos fazer.

A experiência com o estágio curricular no Curso de “Magistério” foi marcante e fez com que refletisse acerca da opção em “ser professora”. Na fase da regência, lembro-me que uma das questões era o fato não apresentar a “famosa” letra pedagógica, apesar de ter preenchido cadernos e mais cadernos de caligrafia por exigência da professora de Didática no decorrer do curso.

A atitude da professora de “Prática de Ensino”, ao avaliar o desempenho, atribuindo maior importância ao tipo de letra e ao tom de voz do que a forma se como desenvolvia as aulas e o domínio do conteúdo, incomodou muito, levando-me a uma análise bastante crítica sobre essa atitude, a qual, apesar de sua experiência, atribuía valores menores para “aquilo” que naquela época era mais importante - “o saber fazer”, entendido como o domínio de métodos e técnicas que efetivamente

contribuam a uma reflexão do papel social de cada um e mais, que articulem o saber historicamente produzido e as experiências cotidianas.

Tal atitude pedagógica era justificada pelos pressupostos da professora e sua intenção em atender aquilo que se tinha como paradigma na formação de professores: o domínio de operacionais em detrimento ao conteúdo. Essa formação pouco contribuiu ao exercício da cidadania, pressuposto determinante na Lei nº 5692/71.

A inquietação acerca da formação meramente mecanicista que estava recebendo levou-nos a buscar subsídios em Leituras, que esclareceram e reafirmaram a idéia referente a importância do domínio do conteúdo para fundamentar as ações pedagógicas, mas não explicitavam os propósitos educativos.

Apesar da experiência vivenciada enquanto estagiária, prossegui em busca do objetivo profissional dando continuidade nos estudos em nível superior. No ano de 1982, ingressei, concomitantemente nos cursos de Graduação em Pedagogia - Habilitação Magistério da Pré Escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e no Curso de Graduação em Filosofia na Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT).

Naquele momento, não tinha clareza do movimento que o Estado vivia na busca da formação de professores. Para atender a demanda, o Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal acabava de ser criado como parte de toda uma política para formação de professores para o jovem estado de Mato Grosso do Sul, recém criado.

Vale ressaltar o registro de Dias (1989) que explicita a intenção do Estado ao solicitar à Universidade Federal a criação do Curso de Graduação em Pedagogia para viabilização do oferecimento de cursos noturnos com o objetivo de atender os 3.061 alunos matriculados no ensino de 2º grau na época e que desenvolviam atividades profissionais diurnas. Tais atividades profissionais eram, segundo a autora, em grande parte, no setor de comércio.

Ainda segundo a autora, a justificativa para implantação do Curso de Graduação em Pedagogia noturno em Campo Grande na UFMS, além da questão de atender à demanda de alunos trabalhadores, destacou o papel da Universidade, enfatizando:

[...] cabe à Universidade colaborar com o sistema de ensino, objetivando minimizar o problema de evasão de professores das séries iniciais dos altos índices e de reprovação e evasão [sic] que caracterizam a baixa produtividade do sistema e que tem, como um de seus fatores endógenos, a inadequada formação de professores, originando conseqüentemente, a decadência do ensino. (DIAS, 1989, p. 85)

No mesmo período fui lecionar em uma escola particular como professora da Pré-Escola, e mais uma vez “a decepção” aparece, agora vinculada ao fato de ser considerada não como profissional da educação, mas como “babá” das crianças, uma vez que a Pré-Escola (hoje, Educação Infantil) tinha uma função assistencialista, desprovida, naquela época, de qualquer atividade pedagógica, era o cuidar por cuidar, vigiando e controlando um “depósito” de crianças em algumas horas por dia.

A inexperiência e a impossibilidade de interferir na proposta da escola, fez com que voltasse meu interesse para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na

crença de que pudesse desenvolver uma ação pedagógica que contribuísse, efetivamente, para o desenvolvimento integral do educando.

Devido ao casamento que me levou à mudança de cidade, foi necessária também, a transferência de Curso, quando abandonei o Curso de Graduação em Filosofia e transferi a Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande-MS, para a Fundação de Ensino Octávio Bastos (FEOB), em São João da Boa Vista-SP. Assumi, a partir daí, a Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º grau, tendo realizado estágio para habilitação em docência nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino.

Tendo ficado afastada da sala de aula por um período de dois anos, retornei a Campo Grande em 1986, assumindo uma turma de primeira série do antigo Ensino de 1º Grau, numa escola particular, na qual permaneci até 1989, quando prestei concurso para Especialista em Educação/Orientação Educacional da Rede Estadual de Ensino de MS.

Como a grande maioria das professoras recém concursadas, a lotação foi em uma escola da periferia, que contava com todos os problemas possíveis de serem detectados em uma instituição escolar, com a estrutura física em deplorável estado de conservação. Havia rotatividade de professores, o índice de evasão escolar era grande e não havia suporte pedagógico pela falta do especialista em educação, cargo ocupado por pedagogos habilitados em supervisão escolar ou orientação educacional.

No período em que atuei na Rede Estadual de Ensino, convivi muito intensamente com os conflitos políticos que permeiam a questão educacional,

chegando, muitas vezes a sentir-me “usada” para propagar ideais que não eram meus, quando trabalhava com propostas educacionais que nos eram impostas, “denominadas” propostas pedagógicas, nas quais não acreditava. Na verdade, eram propostas políticas partidárias sem possibilidade de serem operacionalizadas nas escolas e faziam parte da “ordem do discurso” daquele momento.

Por ocasião de mais uma dessas imposições políticas, através do Decreto n.º 5868, de 17 de abril de 1991, implantou-se uma nova estrutura organizativa nas Unidades Escolares, determinando outra: *Colegiado Escolar, Direção, Coordenação Pedagógica e Secretaria*. Passei, então, a buscar novas alternativas que trouxessem satisfação profissional, pois tinha consciência que não estava preparada para trabalhar da forma prevista no Decreto, nem eu e nem a comunidade escolar da qual fazia parte.

Essa estrutura escolar proposta no Decreto nº 5868/91, tentou contemplar a ordem do discurso daquele momento político de “mudanças” que vivíamos, desencadeado na década de 1980, através do movimento denominado gestão democrática que reorganizou a política-partidária no País, resultando, no âmbito pedagógico experiências consideradas como marco na democratização da Escola Pública.

Ghiraldelli Jr. (1990) relata as contribuições ocorridas para o âmbito pedagógico, a partir da abertura política, dentre as quais destaca que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), não tinha uma política educacional própria, mas destacaram-se as gestões de Guiomar Namó de Mello como Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo (gestão Mário Covas: 1982-1985) que defendeu a necessidade de o professor adquirir competência técnica para a

viabilização do seu compromisso político com as classes populares, resultando na diminuição do fracasso escolar e de Neidson Rodrigues como Superintendente de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (governo Tancredo Neves: 1982-1985), que adotou o sistema de gestão participativa, criando os colegiados escolares.

Tanto Mello quanto Rodrigues tiveram seus trabalhos analisados no Seminário sobre “A teoria e a Prática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, realizado em Niterói - RJ, em dezembro de 1985. Segundo resultados apresentados neste seminário, Guiomar Namó de Mello, conseguiu, em três anos, corrigir as formas de hierarquização muito rígidas na carreira do magistério paulistano, responsáveis por um desnível salarial acentuado. Neidson Rodrigues, por sua vez, promoveu, em Minas Gerais, a organização e participação de setores da sociedade civil em torno da defesa da escola pública. Criaram-se as Comissões Municipais, formadas em cada cidade pelo prefeito, vereadores, professores, supervisores, presidentes de associações comunitárias e de sindicatos.

Seguindo o modelo mineiro, nas escolas em Mato Grosso do Sul, foi proposta a organização através do Colegiado, eleito em assembléias de pais, alunos funcionários e professores, com a tarefa de acompanhar o plano curricular da escola, organização do calendário escolar, organização da biblioteca, controle de caixa escolar e outros instrumentos colocados em pauta como “mudanças”, reforçadas pelo discurso educacional da década de 1980, expresso na idéia de mediação baseada na pedagogia crítico social de conteúdos que se apóia nas propostas de Libâneo e Saviani, tendo a educação como “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1995, p. 69).

No Estado de Mato Grosso do Sul, o tão sonhado projeto de “*Educação Pública e Democrática*” tornou-se mais uma imposição via Decreto, propondo o desenvolvimento de um trabalho diferenciado daquele que vinha sendo realizado até aquele momento. Tal proposta, apesar de inovadora e de contemplar em seu discurso os anseios sociais, não proporcionava estudos nem subsídios suficientes que trouxessem embasamento teórico e segurança para sua aplicabilidade. Embora, em certos momentos, até se reconhecesse a possibilidade de operacionalização e a viabilidade do trabalho, faltava instrumentalização e apoio técnico-pedagógico por parte da Secretaria de Educação, para a comunidade escolar como um todo.

Como mais um argumento para a “perplexidade”, oito anos depois, um Decreto, agora Presidencial (Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999) promove um novo impacto em minhas crenças, uma nova perplexidade e leva-me a uma nova reflexão acerca das “intenções” do poder público com relação à educação.

Tal decreto, estabelece a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exclusivamente no Curso Normal Superior, abrigado nos Institutos Superiores de Educação.

Segundo o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

[...] o decreto teve como objetivo marcar a posição do governo com relação ao pensamento sobre a formação de professores, cuja qualidade é uma de nossas principais bandeiras. É uma meta que se justifica fartamente, uma vez que as redes escolares do país possuem, ainda 73 mil professores no ensino fundamental sem a formação mínima necessária. (SOUZA, 2000)

Discussões acerca do disposto neste decreto e no movimento desencadeado a partir de sua publicação, constitui-se parte de minha análise acerca do curso de Graduação em Pedagogia, haja vista que a questão só foi resolvida para as

Universidades e Centros Universitários e meus questionamentos não debatem tão somente o espaço institucional, mas o espaço teórico-metodológico da formação docente.

Em 1994, surgiu a oportunidade de uma cedência para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e UFMS, fui trabalhar no Programa de Integração UFMS/Ensino Básico, na área de Estudos Sociais, atuando junto aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no interior do Estado. Essa experiência aumentou os horizontes profissionais e levou-me a cursar no ano seguinte o Curso de Especialização “Formação Docente para o Ensino Superior”, na própria UFMS, em busca de um maior embasamento teórico, devido a conscientização da necessidade de um estudo mais aprofundado em relação as questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Neste mesmo ano, atuei como professora de Didática e Metodologia de Ensino no Curso Magistério Parcelado para Professores Leigos da Zona Rural de Mato Grosso do Sul. Momento através do qual estivemos em contato direto com a real situação dos professores dos anos iniciais dos municípios do interior do Estado, principalmente aqueles pertencentes à zona rural, com ou sem escolaridade mínima.

Essa nova experiência profissional aguçou ainda mais o interesse e a necessidade em aprofundar reflexões e estudos no que diz respeito ao “fazer docente” no Ensino Básico, levantando duas questões que naquele momento mereceram preocupação: os cursos de formação de professores em nível médio e o seu oferecimento no período noturno.

Ao desenvolver a pesquisa para o Curso de Especialização, delimitada no universo do ensino de didática nos Cursos de Habilitação ao Magistério, oferecidos no período noturno nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande-MS, tinha a intenção de mostrar que apesar de todo o movimento da pedagogia progressista que pautava suas idéias na inserção das questões históricas e sociais da escola e da própria formação docente, o ensino de didática, que em meu entender determinava a formação de um educador politicamente comprometido com sua ação profissional, continuava nos moldes tecnicista, dando maior ênfase ao “fazer” e desconsiderando o “saber fazer” e o “porque fazer”.

Concluindo o estudo para a especialização, notei que o problema da formação de professores não se esgotava no ensino de didática e tampouco na intenção dos professores em “ensinar”, pautava-se na questão do próprio compromisso social do educador. Toda essa inserção suscitou novos questionamentos que me propunha responder através de anteprojetos de pesquisa para o Mestrado em Educação da UFMS focados no ensino de didática e metodologia de ensino no Curso de Graduação em Pedagogia, disciplinas que assumi na UFMS em 1996.

A proposta dos anteprojetos de pesquisa não obtiveram êxito, assim como as duas primeiras intenções de cursar o Mestrado em Educação na UFMS e, a partir daí, iniciei uma busca de outras alternativas profissionais, sempre instigada pela intenção de desvelar como se dá a formação dos chamados profissionais da educação, em especial os que atuam na fase inicial da escolaridade, tendo como foco o papel da pedagogia, como campo de conhecimento neste contexto de contradições e perplexidades.

Essa “nova” caminhada levou-me a aceitar o convite para ministrar aulas em outra Instituição de Ensino Superior (IES). Tal experiência ajudou-me a esclarecer os propósitos de investigação e através da participação de um grupo de estudos com a finalidade de propor revisão do Curso de Graduação em Pedagogia nesta nova IES, acabei mergulhando com profundidade nas questões da pedagogia, como área de conhecimento e instância formadora dos “profissionais da educação”.

É na busca de entender como se deu a construção desta área (a pedagogia) que passei a fazer uma inserção na história da educação, tentando estabelecer uma linha conceitual do próprio termo pedagogia e sua trajetória até a discussão atual do Curso de Graduação em Pedagogia e do *lócus* da formação docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta inserção não deixamos de analisar as propostas dos Institutos Superiores de Educação, local onde se efetivará a formação docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o proposto nos Artigos nº 62 e nº 63, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9394/96).

O entendimento e a necessidade em desvelar todo o discurso implícito nas propostas oficiais as quais estudamos e analisamos em nosso trabalho na reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia da IES em que atuava, encaminhou-me à produção de um projeto de pesquisa que, a princípio, propunha analisar o currículo do Curso de Graduação em Pedagogia da UFMS.

Porém, no decorrer dos estudos do referencial teórico que subsidiaria as análises percebi que, na verdade, o que me incomodava era a questão da falta de definição do campo de estudo da educação e da efetivação da pedagogia como “ciência da educação”. Tal percepção levou ao estudo dos novos pressupostos

científicos, para entender o que é ciência e ainda qual o papel da profissionalização docente no contexto histórico-político-social do Brasil no final do século XX e início do XXI.

Osório (2003, p.59) afirma:

O professor, frente à realidade social e aos fragmentos normativos de sua atividade profissional, nada mais é do que um sujeito que vive num suplício constante, na mediação do caos social em que ele e seu aluno se situam e as possibilidades pedagógicas da aprendizagem, ambos controlados e vigiados pelo poder público instituído. No caso do professor, também pelos familiares dos alunos que cobram, constantemente, respostas em um modo arcaico de entender o papel da educação a partir de seus valores pessoais.

Segundo Foucault (apud OSÓRIO, 2003, p. 59) “[...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento da liturgia punitiva [...]”. Para Foucault (2000a) existe uma ordem no discurso e que ela é imposta pelo *status* de quem faz o discurso. É procurando entender a ordem discurso é que minhas análises se encaminham.

Teoricamente o trabalho pauta-se nos princípios Foucaultianos que sustentam a análise, sendo eles o da descontinuidade, o da especificidade e o da exterioridade.

O princípio da descontinuidade, segundo Foucault (2000a, p. 52) não pressupõe existir além do discurso um grande discurso, uma grande intencionalidade reprimida e recalcada e que “[...] nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhes, enfim, a palavra”. O autor alerta ainda que neste princípio: “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2000a, p 52-53). Por este motivo, trato as propostas para a formação docente e para a Graduação em Pedagogia como a descontinuidade dos projetos de formação, sejam nas

discussões dos autores consultados, dos documentos da Associação Nacional para a Formação de Professores, seja nos aparatos normativos.

O princípio da especificidade trata do cuidado em não transformar o discurso no que Foucault (2000a, p 53) chama de “jogo de significações prévias”, pressupondo que o mundo nos apresenta uma “face legível que teríamos [simplesmente] de decifrar” (acréscimo nosso) (FOUCAULT, 2000a, p 53). Trata-se, portanto de desvelar a regularidade do discurso, a partir das inserções (que Foucault chama de violências) que fazemos nele. É neste princípio trato a pedagogia como campo específico da educação e *lócus* da formação de professores.

O princípio da exterioridade consiste em:

[...] não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (FOUCAULT, 2000a, p. 53).

É no princípio da exterioridade que procedo a leitura das propostas para a formação docente e para a Graduação em Pedagogia e a análise do material de análise das Comissões de Especialistas indicadas pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura para a autorização de cursos.

Definida a inserção construtiva teórica e metodológica, o trabalho se estrutura em sua configuração final com uma organização que conta com cinco capítulos, além das conclusões preliminares.

No primeiro capítulo “Caminhos Percorridos: Possibilidades de análise do campo da pedagogia no Brasil”, realizo uma análise acerca da formação docente no Brasil, especialmente a partir da LDB nº 9394/96, quando teremos uma infinidade de

propostas institucionais e documentos legais intencionando tornar a formação docente eficiente e eficaz, no sentido de atender aos paradigmas científicos e sociais do momento, tomando como base as idéias de Foucault acerca da propriedade do discurso.

No segundo capítulo, intitulado “Possibilidades e perplexidades: o movimento histórico”, “re-visitei” (no sentido de voltar a análises já conhecidas, mas com novas intenções) autores que conceituam a pedagogia, sem a preocupação com seu referencial teórico, a preocupação foi mapear os conceitos e interpretações atribuídos à pedagogia, partindo do próprio termo, estendendo até suas diferentes interpretações na intenção de montar a teia de análise, procedendo para isto, uma “desocultação”<sup>3</sup> do discurso.

“Das expectativas às normatizações: os discursos e legalidades” é o título do terceiro capítulo deste trabalho. Nele, procedo a descrição do disposto nos documentos legais utilizados como construto das relações entre o “discurso legal” e o que se pode aferir da realidade através dos relatórios das Comissões Verificadoras.

O capítulo quarto “Analisando as perplexidades na busca de possibilidades” trata de descrever o processo de análise do fenômeno estudado: a pedagogia como campo científico da educação e como *lócus* da formação docente para a fase inicial da escolaridade (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e sua possível substituição pelo Curso Normal Superior, tendo como subsídio relatórios das Comissões de Especialistas indicadas pela Secretaria de Ensino Superior do

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo “desocultação” para dizer que estávamos procedendo a primeira fase da Análise de Conteúdo, a pré-análise do material, que levou a reformulação de questões e adequação do foco da pesquisa.

Ministério de Educação e Cultura para a autorização de cursos. Ali se anunciam as análises e apresentam-se descrições iniciais daquilo que foi destacado nos documentos analisados de duas Instituições de Ensino Superior, localizadas nas regiões Sudeste e Centro Oeste do Brasil.

No capítulo cinco “Das expectativas às possibilidades: a exterioridade do discurso”, são apresentadas as formas de exteriorização do discurso legal via leitura dos relatórios das Comissões de Especialistas. O limite dessa leitura é justamente o relatório, que em alguns momentos impossibilita uma análise mais apurada, fato que permite verificar como foram percebidas as orientações oferecidas pelo discurso oficial em via de mão dupla: por aqueles que necessitam atender o discurso e os que o analisam.

Por último, retomando as reflexões iniciais acerca da trajetória profissional e com base nas perplexidades surgidas na análise dos documentos, proponho uma inversão na ordem do discurso, via reflexão produzida no *lócus* da formação docente. São as conclusões, ainda parciais pela especificidade do objeto em estudo e do referencial teórico e metodológico adotado.

# **CAPÍTULO I**

## **CAMINHOS PERCORRIDOS: POSSIBILIDADES NA ANÁLISE DO CAMPO DA PEDAGOGIA**

Para proceder uma análise acerca da formação docente no Brasil, especialmente a partir de 1996, ano da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), se fez necessário entender este fenômeno a partir de um pressuposto teórico que permitisse identificar aspectos implícitos e explícitos dos discursos da formação docente, do dito e do omitido nas normatizações, caracterizando assim o terceiro movimento deste estudo.

Como primeiro momento, efetuei um levantamento das abordagens teórico-metodológicas utilizadas atualmente para análise da formação de professores. Foi um longo processo de ir e vir, que me levou a retomar algumas teorias, na intenção que estas dessem conta de atender aos pressupostos e indagações iniciais, agora mais latentes.

## 1.1 QUESTIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES

Iniciamos o novo século ainda no debate que se estende a algumas décadas acerca da formação do educador. Questões como o tipo de educador necessário para o século XXI, a cientificidade da educação fazem parte das discussões já há algum tempo. O fato é que mesmo com tantas produções na área ainda não se chegou a um consenso acerca da formação do educador, especialmente professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A preocupação reside nos questionamentos ancorados nas recentes determinações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca de tal formação. Para tanto, num primeiro momento, julgo interessante uma retrospectiva na trajetória das discussões, tendo como pontos de referencia as orientações da Associação Nacional para Formação de Professores (ANFOPE) e as deliberações do CNE e do MEC.

Vale destacar que toda questão passa pelo Curso de Graduação em Pedagogia e sua identidade, ancorada na discussão da pedagogia enquanto área de estudo. O pedagogo nasceu e perpetuou-se como mero “condutor de crianças”, desta forma a problemática epistemológica e a investigação na área a pedagogia não tem merecido o devido respeito entre os “cientistas da educação”.

As atuais deliberações do MEC se apresentam como forma de regulamentar o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9394/96) que prevê:

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como

formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A indagação neste momento é sobre a convivência desses dois cursos, qual a validade de cada um, como será possível um curso de graduação em pedagogia formando apenas os chamados especialistas? Como se pode ser “especialista” em educação sem a base docente?

A ANFOPE defende sempre a base docente no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia, anunciando em documento intitulado “VIII Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” que a formação do pedagogo deve fundamentar-se em “uma concepção ampliada de docência como formação básica [...], para atuar nas funções pedagógicas e administrativas da escola, a partir da compreensão da totalidade desta instituição.”

Percebe-se nesta defesa o entendimento de que para atuar em função pedagógica de qualquer natureza se faz premente o trato das questões docentes envolvidas no amplo e complexo processo de ensino e de aprendizagem.

Um dado relevante quanto ao número de professores sem formação específica para exercer a função, foi fornecido em 1999 pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, seriam 73.000 professores sem habilitação. Porém, a análise deve ser realizada em mão dupla. Em artigo intitulado “O perigo do apagão pedagógico” (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/02/2000), as professoras Ada Peregrino Grinover, Maria Aparecida Bicudo e o Prof. Ângelo Luiz Cortelazzo, acusam o governo de estar interessado na formação imediata dos professores em serviço que não possuem habilitação para o exercício da profissão, acelerando assim o cumprimento do disposto no Art. 87, § 4º da LDB 9394/96, que determina:

“até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Scheibe (2001, p. 4) ressalta sua preocupação acerca da formação docente afirmando:

[...] pressionados por um prazo indicado na Lei, os professores ainda Leigos em número expressivo, têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles mesmos, onde o caráter de certificação é maior que o de formação.

Neste intento as deliberações seguintes se atropelam, na tentativa de regulamentar a estrutura dos Institutos Superiores, bem como de fixar diretrizes curriculares para a formação de professores, inúmeros documentos começam a circular paralelamente à luta pela “vida” dos cursos de pedagogia, e nesta direção consegue-se retirar a palavra “exclusivamente” do Decreto Nº 3276/99 trocando para “preferencialmente”, ou seja, os professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser formados preferencialmente no Curso Normal Superior.

Para regulamentar o Decreto Nº 3276/99, o Parecer Nº 133/2001 prevê que as universidades e centros universitários, no uso de sua autonomia, poderão oferecer a formação docente no Curso de Graduação em Pedagogia e decidirem se irão ou não criar o Instituto de Educação e oferecer simultaneamente o curso de graduação em pedagogia e as licenciaturas, além do curso normal superior, abrigados no Instituto Superior, lembrando que mesmo alocado em uma Instituição de Ensino Superior, o Instituto deve ter estrutura própria.

Tal estrutura organiza-se, segundo orientações contidas na Resolução CNE/CP Nº 01/99 que inicialmente define o objetivo dos institutos superiores para a

“formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica [...]” (Art. 1º). Desta forma pode inclusive esses institutos, abrigar os cursos de licenciatura.

Neste sentido é que questiono o diálogo entre os institutos superiores e o curso de graduação em pedagogia. Como as Instituições de Ensino Superior irão conciliar a presença dos cursos de licenciatura, o Curso de Graduação em Pedagogia e o normal superior? É válido o investimento em cursos que apresentam objetivos convergentes?

Na Resolução Nº 01/99 chama atenção a observância dos programas dos institutos superiores de educação “a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência.” (Art. 1º, § 1º, inciso I). Sem querer recair na ultrapassada discussão acerca da articulação teoria e prática, vale a ressalva que essa foi a grande questão na década de 80 incentivada pelo movimento consolidado a partir do Seminário da Didática em Questão<sup>4</sup> e que em nosso entender já havia sido superada no âmbito da pedagogia e marcado o entendimento acerca de que a formação pedagógica, articulada teoria e prática, requer, obrigatoriamente, articulação com a docência. Na proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia essa posição é destacada ao definir o perfil do pedagogo como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, **tendo a docência como base obrigatória** de sua formação e identidade profissionais. (grifo nosso)

---

<sup>4</sup> Seminário ocorrido no Rio de Janeiro em novembro de 1982, objetivando aprofundar estudos acerca do ensino e da pesquisa em Didática, fazendo uma revisão crítica da mesma, tornando-se grande marco nas pesquisas e discussões acerca do objeto da Didática. Desse evento surgiram críticas que comprovaram a interligação da disciplina (Didática) com a visão tecnicista da educação.

A referida proposta foi elaborada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, em 1998<sup>5</sup>, que conduziu os trabalhos de organização das propostas provenientes das IES de todo o país, sendo divulgada em maio de 1999, porém as deliberações posteriores acabaram por entrar o andamento das diretrizes curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Operando um salto no tempo, no Parecer CNE/CP Nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, o curso de licenciatura, graduação plena, pode-se verificar a diferença epistemológica no trato do processo de formação docente<sup>6</sup>. Professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ter como base a promoção de práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, bem como conhecimento e adequação de conteúdos para aprendizagem a partir dos seis anos, já as licenciaturas prevêm a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem como um dos princípios norteadores para o preparo do exercício profissional.

Entendo o professor (de qualquer nível) como investigador não só das práticas já desenvolvidas, mas também como observador e avaliador de seu próprio “fazer”, ação que o encaminha certamente para construção de uma postura técnico político, em que saber e fazer se interpenetrem. Para tanto, esse profissional precisa ser preparado para o trato das questões recorrentes de seu fazer, aprendendo assim a desenvolver um processo de reflexão em que decorra a construção de novos saberes.

---

<sup>5</sup> Essa Comissão era composta por Celestino Alves da Silva Júnior, UNESP; Leda Scheibe, UFSC; Marcia Ângela Aguiar, UFPE; Tizuko Mochida Kishimoto, USP; Zélia Milléo Pavão, PUC-PR.

<sup>6</sup> O parecer é assinado pelos conselheiros Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Edla de Araújo Lira Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Marco Vincenzo Bizzo (que fez um voto em separado, destacando a questão de natureza curricular e Carga Horária dos cursos), Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (relatora) e Silke Weber (presidente).

Na intenção de estabelecer um diálogo possível para formação de educadores, cabem algumas considerações, nunca perdendo de vista o campo da pedagogia como suporte científico de formação docente.

O diálogo que se busca, e que julgo possível para a formação de professores, seria a mudança no foco das discussões, ou seja, não se trata unicamente de um “local” para o desenvolvimento de tal formação, trata-se de uma ampla discussão do campo epistemológico da pedagogia como ciência da educação e das produções necessárias neste início de século para sua consolidação como um dos campos científicos.

Marques (1998, p. 75) indica um caminho quando afirma:

Como ciência que se faz ao fazer-se a educação do educador e na atuação dele, é no interior do processo de formação/atuação que se instala a pedagogia, voltada a entendê-lo desde dentro para organizá-lo e dimensioná-lo na tríplice dimensão: de ciência hermenêutica, crítico-reflexiva e estratégico-instrumental.

Aí ancora-se o maior desafio na formação docente neste século, consolidar no bojo da formação, assim como da atuação docente<sup>7</sup> a construção de sua cientificidade, tendo ainda presente que é necessária a ampliação do conceito de pedagogia enquanto prática cultural, considerando a afirmação de Giroux e McLaren (apud CORAZZA, 1996, p. 7) de que:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum.

---

<sup>7</sup> Ao me referir em construção ao longo da atuação docente, defendo a formação continuada e em serviço, não só em seu aspecto prático, mas uma formação reflexiva a partir de sua própria prática e da produção de pesquisas que indiquem caminhos para a superação dos desafios cotidianos da profissão docente.

Foucault (1984) considera os saberes presentes nos conteúdos científicos como “saberes da gente”, o que nos alerta considerar os temas culturais e as relações do poder/saber, presentes no cotidiano da prática educativa.

Tais relações de poder e de saber, assim como as de “saber fazer” são analisadas a partir de referências históricas e legais acerca da formação de professores e da trajetória da pedagogia como campo de estudo.

## 1.2 POSSIBILIDADES TEÓRICAS

Tem-se como uma das premissas que as propostas para formação de professores neste país estão permeadas dos discursos presentes em cada momento histórico. Tais discursos revelam um conjunto de relações de poder, cujo foco não é a preocupação com a formação de professores tampouco com a própria educação, se considerarmos a trajetória sócio-política do Brasil, que sempre esteve sob a tutela dos interesses políticos-partidários e econômicos, sobrepondo as questões sociais que implicam numa revisão das práticas políticas deste país.

Daí, o propósito é explicitar os elementos presentes nas propostas de formação docente e ainda na consolidação do *lócus* de tal formação, desvelando a estrutura teórico-legal e evidenciando o fato de que aquilo que o homem vê e descobre depende de um campo determinado que a sua problemática do momento lhe impede ou lhe permite ver.

Por tal motivo, tomei como base de análise os princípios Foucaultianos anunciados em sua *Ordem do Discurso* (2000a, p. 7), que apresenta a transcrição da aula inaugural proferida no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970. Em seus textos o autor faz uma série de alertas acerca da propriedade do discurso e

ainda anuncia algumas óticas que podemos tomar para analisar e mesmo proferir tal discurso. No pensamento desse autor:

[...] o discurso está na ordem das Leis; que há muito tempo cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém.

Essa base de análise, a partir dos princípios Foucaultianos é o caminho percorrido, alertando que não se trata de um método, mas a referência de pressupostos teóricos utilizados para a reflexão investigativa, na aproximação de alguns aspectos da formação docente e da pedagogia como ciência da educação.

Para Foucault, o discurso enuncia três princípios de exclusão: interdição, separação e rejeição, oposição do verdadeiro e falso. Tais princípios são manifestados, supondo que a sociedade, na produção dos discursos é “controlada” e “controla”, é “selecionada” e “redistribuída” por um conjunto de procedimentos que objetivam desviar seus poderes e perigos, e, como afirma Foucault (2000a, p.9,) “dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua **pesada e temível materialidade**” (grifo nosso). Isso explicita o exercício da contradição, proposto pelo autor.

O princípio da “interdição”, outro foco de análise, trata dos tabus que carregamos, especialmente a “sexualidade” e a “política”, em que não se tem o direito de dizer tudo, ressaltando que o discurso está longe de ser transparente ou neutro, as interdições nele presentes revelam sua ligação com o desejo e com o poder, afirmando:

[...] a história não cessa de nos ensinar que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2000a, p. 10).

Esse “apoderamento”, neste caso, sobre a formação de professores, contempla indiscutivelmente, aquilo que a sociedade visualiza como prática cultural em determinado momento histórico e ao mesmo tempo, o poder instituído recebe/percebe tal visão. Neste caso, da educação como processo social que se insere nas demais relações da sociedade.

É necessário, nesse princípio de interdição, entender o “jogo” das relações sociais e de poder, percorrendo a história, e, pontuando o “discurso” com exemplos que transitam no período determinado para a análise, indicando não só relações do “sujeito” com o “mundo”, com a “história”, mas, pontuar as ocorrências e decorrências desta trajetória humana, que fazem emergir novos elementos significativos e resgatam outros fatos, são as práticas sociais instituídas.

O segundo princípio de “exclusão” é, para Foucault, a “separação” e “rejeição”. Tal princípio anula a palavra por dizer verdades escondidas, por pronunciar o futuro, exemplificado pela loucura, cujo discurso não pode, desde a Idade Média, circular como o dos outros, circulava, simbolicamente, desarmado e reconciliado, através do teatro, pela representação da “verdade mascarada”.

Foucault (1997, p. 28) discorrendo acerca das intencionalidades do discurso aponta dois motivos pelo qual “o discurso manifesto não passaria [...], da presença repressiva do que ele não diz [...]”.

Para o autor (1997, p. 28), o primeiro motivo

[...] condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já dito que seria, ao mesmo tempo, um não dito.

Assumindo um risco, Foucault indica como o terceiro sistema de exclusão a oposição entre o verdadeiro e o falso, remetendo a algumas reflexões acerca dos paradigmas científicos e de suas falseabilidades, anunciadas por Popper, filósofo austríaco, que a partir de 1919 enfocou a diferença que se anunciava entre a teoria da relatividade e as teorias de Marx, Freud e Adler, estabelecendo que o critério que distingue a ciência empírica das especulações pseudocientíficas é a falseabilidade. Segundo esse filósofo, uma teoria que pretenda fazer asserções sobre o mundo real, deve, em princípio, ser refutável.

Para Foucault (2000a, p. 14), ao nos situarmos em uma proposição no interior de um discurso “[...] a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta”. Por outro lado, se revelamos aquilo que ele chama de “vontade de verdade”, queremos saber qual foi e qual é o discurso que se esconde atrás das palavras. O autor anuncia que “[...] chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (2000a, p. 15).

Historicizando a trajetória do discurso, aliada a história da humanidade que vive fases demarcadas, Foucault (2000a) destaca o período entre os séculos XVI e XVII, momento que, tivemos vontade de saber. Tal vontade impunha uma certa posição, um certo olhar e certa função; no século XIX, a humanidade vive uma vontade de verdade, que perdura ainda.

Para Foucault (2000a, p.17), a vontade de saber caracteriza a cultura clássica. Já a vontade de verdade “apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo por todo **um compacto conjunto de práticas como a pedagogia**

[...] (grifo nosso), o que demonstra sua visão, já anunciada na história da sexualidade e da pedagogia como sendo conjunto de práticas sociais. Mas, essa vontade de saber, segundo o autor, é também “reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade (2000a, p. 17)”. Tal fato, é o exercício da prática social que materializa os fatos ocorridos.

A vontade de verdade, apoiada em um suporte institucional, segundo Foucault, tende a exercer sobre os discursos um poder de coerção. Para ele, a Lei, na sociedade, passou a ter um discurso de verdade. Tal vontade (de verdade), segundo Araújo (2000) é transversal a nossa cultura desde o século XVI e é tão forte que deseja sempre a verdade universal, rica e prolífera. Segundo a autora, Foucault, a partir dos anos 70 modifica a idéia negativa de verdade que exclui e reprime.

Para o Foucault são três grandes “sistemas de exclusão” que atingem o discurso: a palavra proibida (interdição); a segregação da loucura (separação e rejeição) e a vontade de verdade (oposição entre verdadeiro e falso). A vontade de verdade, para ele, “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (2000a, p. 19).

[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 2000a, p. 20).

Esses procedimentos de controle e delimitação do discurso, apresentados sob a forma de sistemas de exclusão são para Foucault, de certo modo, oriundo do exterior dos sujeitos. Referem-se à parte do discurso que coloca em jogo o poder e o desejo. Mas ele indica ainda um outro grupo de procedimentos de controle dos

discursos, denominados internos, que submete outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso, que na verdade não ocorre, se partimos do princípio que o discurso não é neutro, ele carrega as intencionalidades da sociedade em que se vive e da história que se constrói.

Os discursos que são ditos permanecem sustados e estão ainda por serem ditos, são conhecidos em nossa cultura nos textos religiosos e jurídicos e ainda os que chamamos de literários, ou, como alerta o autor, de certa forma, textos científicos.

Os textos oriundos desta natureza, no entendimento Foucault (2000a, p. 26), desempenham dois papéis: por um lado permitem construir novos discursos e por outro, o que já havia sido dito, dizem pela primeira vez. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Para Foucault (2000a, p. 26) o autor do discurso é também tratado como princípio de diluição do mesmo, ele (o autor) é entendido como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

Para o autor, uma disciplina não é a contemplação da verdade, tampouco a “soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito” (FOUCAULT, 2000a, p. 31). Mas sim o controle qualitativo e quantitativo de concessões de interesses aglutinados em nome de domínios. Quanto ao controle e ao domínio do discurso, para Foucault (2000a) existe uma “polícia” discursiva que estabelece regras, ativadas em cada um de nossos discursos. Este é um dos desafios de minha análise: desvelar o “policiamento” presente no discurso acerca de formação docente.

Uma forma de coerção do discurso trata de selecionar os sujeitos que falam, determinando as condições de seu funcionamento, pois, “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2000a, p. 37).

Existem “sociedades de discurso”,

[...] cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição (FOUCAULT, 2000a, p. 39).

Destaca o autor, que mesmo no discurso “livre” publicado, se exercem formas de segredo e não permutabilidade. Na forma de escrever, subjaz uma ordem do discurso da área de conhecimento em que se está inserido.

É importante destacar a necessidade de tratar a questão do “poder” da educação enquanto “aparelho ideológico”. Foucault (2000a, p. 44) faz esse alerta ao afirmar que:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discursos, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

É necessário ter consciência, assim como Foucault, da abstração que é separar os rituais das palavras, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais, ou seja, o dito, o não dito, o feito e o efetivado socialmente. Foucault (2000a) refere-se a uma “ética do conhecimento” que, “[...] só promete a verdade ao próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la” (FOUCAULT, 2000a, p. 45).

Interessante ainda ressaltar o alerta que o autor faz acerca da necessidade de uma cumplicidade com o mundo, o que nos confere a propriedade e a possibilidade de “falar dele, nele, de designá-lo e nomeá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade” (FOUCAULT, 2000a, p. 48).

Trabalhar com a realidade do discurso que, neste sentido, nada mais é que o reflexo de uma verdade nascendo diante de nossos olhos, é uma necessidade. Para Foucault (2000a, p. 49):

Quer seja em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de Leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa Leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante.

Questionar a vontade de verdade, ou seja, a ânsia humana de esclarecer os fundamentos de suas atitudes, são tarefas que Foucault (2000a) propõe-se investigar, pontuando algumas questões metodológicas, tratadas como princípios, primeiramente o de inversão, seguido pelos de descontinuidade, especificidade e de exterioridade, que ele denomina de princípios reguladores de análise. São esses os princípios metodológicos considerados na análise dos documentos relativos a formação de professores.

A tais princípios Foucault (2000a) acrescenta duas observações. A primeira relativa à história, ressaltando que esta não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, o que explica o posicionamento anterior de cumplicidade com o mundo. A segunda, relativa aos problemas filosóficos ou teóricos que o autor classifica de “assustadores”, pois o discurso não é um acidente, não é imaterial, ele

se expressa no âmbito da materialidade, o que gera uma série de relações descontínuas e, por isso, sempre muito complexas.

Nesta direção de responder seus questionamentos acerca da ordem do discurso, Foucault (2000a) ancora suas análises em dois princípios: o conjunto crítico e o conjunto genealógico.

O princípio crítico põe em sua operacionalidade prática, o princípio da inversão, procurando

[...] cercar as formas da exclusão, de limitação, da apropriação, [...] mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas (FOUCAULT, 2000a, p. 60).

Já no conjunto genealógico se operacionaliza mais quatro princípios: como se formaram, através de que, com apoio de quais sistemas de coerção, a série de discursos e ainda, que tipo de variação podem sofrer. Na medida do discurso, na dimensão científica, social, cultural são partes das discussões Foucaultianas no decorrer de suas obras e indicam através de referências aos filósofos, os “deslocamentos”, ou seja, os caminhos a serem percorridos na pretensão de procedermos análises baseadas nos princípios da crítica e da genealogia.

Para Foucault (2000b, p. 170) a crítica,

[...] existe somente em relação a outra coisa que ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e nem será, ela é um olhar sobre um domínio que quer policiar e não é capaz de fazer a Lei. [...] há qualquer coisa na crítica que se aparenta á virtude [...].

Além disso, o autor alerta que “[...] o foco da crítica no século XX é essencialmente o grupo de relações que amarram uns aos outros, o poder, a

verdade e o sujeito” (FOUCAULT, 2000b, p. 173). Traçando a história da atitude crítica, Foucault trabalha com as questões de poder e de governabilidade.

Percorri esse caminho de historicizar a crítica, tomando como base o conceito de pedagogia e a trajetória da formação de professores, especialmente no Brasil, a partir da década de 1980, considerando como inversão a definição de pedagogia e a discussão que ocorre nesta área acerca de sua cientificidade.

Como descontinuidade, considerei as propostas acerca da formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e a mudança do *lócus* de tal formação, passando do curso de graduação em Pedagogia para o curso Normal Superior, em suas respectivas licenciaturas.

No princípio da especificidade trato da pedagogia considerada campo de conhecimento específico da educação, assim como da formação docente. No princípio da exterioridade, considero a forma de aceitação pela qual as instituições têm tratado a proposta dos Institutos Superiores de Educação, abrigando o curso Normal Superior onde se dá a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, considerados tais princípios para análise, julgo essencial descrever a caminhada percorrida para o delineamento desse arcabouço teórico que serve de base para a análise.

Hessen (1980, p. 110) apóia nas considerações de que o mundo nos apresenta da forma pela qual a consciência o percebe, quando afirma:

Nunca podemos conhecer como o mundo está constituído em si, isto é, prescindindo da nossa consciência e das suas formas *a priori*. Pois, logo que tratamos de conhecer as coisas, introduzimo-las, por

assim dizer, nas formas da consciência. Desta maneira, não temos já perante nós a coisa em si, mas a coisa como se nos apresenta, ou seja o **fenômeno**. (grifo nosso)

No desvelamento desse fenômeno, buscando entender as relações de poder presentes nas propostas educacionais, na formação docente e na função da escola<sup>8</sup> nessa formação, encontrei as idéias de Foucault, utilizadas como suporte das análises.

Tomando como ponto de partida a função da escola, se faz necessário refletir acerca do complexo processo de socialização, via prática pedagógica, que se efetiva justamente no contexto escolar. É necessário assumir o entendimento de que no âmbito escolar se fazem presentes inúmeros fatores que influenciam a construção do processo de aprendizagem do sujeito. Tais fatores estão relacionados à constituição sócio-econômica e as relações que se tem com tal constituição, ou seja, o entendimento da forma com que tais fatores intervêm no processo de construção de uma escola que atenda a todos e respeite suas especificidades culturais.

Na direção da reflexão do papel da escola, enquanto uma instituição social, Foucault (1991, p 79) oferece o ponto de início, ele analisa as prisões, as casernas, os hospitais e as escolas enquanto estruturas criadas pela sociedade. Diz o autor:

[...] estou impressionado com o fato de que as prisões estão dentro das cidades e que ninguém as vê. Ou quando as vê, se pergunta distraidamente se trata de uma escola, de uma caserna ou de um hospital.

Foucault, dedicou em sua trajetória intelectual grande parte de seu esforço ao estudo do poder. Em sua obra “Vigiar e Punir” (1993), analisa o exercício do

---

<sup>8</sup> Ao tratarmos de ESCOLA, importante registrar que falamos da escola em todos os seus segmentos. A universidade na formação do professor e a escola básica onde o professor coloca em prática os conhecimentos difundidos no seio de sua formação inicial.

poder na fase do suplício, da reforma, do direito criminal e das prisões. Além disso, analisa o que chama de nova arte do exercício do poder: a disciplina, os recursos para o bom adestramento e as instituições sociais disciplinares. Com isto estas instituições têm em comum a função controladora.

Analisar a escola no contexto de suas relações de poder nos parece um eixo importante para a formação do professor, na conjuntura atual brasileira, principalmente em se tratar de relações entre poder-saber. No conjunto de obras da História da Sexualidade (1984, 1985a, 1985b), Foucault trata de proceder uma inserção do processo de domínio do sujeito com o poder sobre si e sobre os outros

É importante ainda, resgatar o entendimento de poder a partir das idéias de Weber (apud MARSAL, [s.d] p.19 ), como sendo: “a possibilidade de uma pessoa ou um número de pessoas realizem a sua própria vontade numa acção comum, mesmo contra a resistência de outros que participam na acção.”

Interessante ainda, nesse caso, ao analisar documentos legais acerca da formação docente tomar a percepção de Weber de que separando da concepção jurídicista, a Lei “é a compulsão física ou psíquica com intenção de obter conformidade com a ordem”. (MARSAL, [s.d] p.19). Essa ordem é considerada aqui como a ordem do discurso e do poder presente nos saberes e fazeres educativos.

Analisando as relações de poder presentes nos saberes e nos fazeres dos envolvidos na tarefa educativa, Foucault oferece inúmeras reflexões acerca do poder, o que se apresenta como um eixo interessante na análise da formação do profissional docente.

Em seu mapeamento acerca do poder do sujeito sobre seu saber, Foucault (1988, p. 14) faz o seguinte questionamento: “[...] por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?”

Esses questionamentos se explicam porque enquanto sujeitos, construídos historicamente, permitimos que nossa consciência nos aponte a repressão como forma de explicar o fenômeno do saber. Quanto mais sabemos, mais nos espantamos com nossa ignorância.

A Leitura da obra de Foucault, em especial os três volumes da “História da Sexualidade” (Vontade de Saber (1984), Uso dos Prazeres (1985a) e o Cuidado em Si (1985b)) remete a reflexão da tríade poder-saber-prazer, desafio que se impõe a educadores que pretendem encaminhar a formação de profissionais que contemple as necessidades do mundo atual, contribuindo para a formação de novos conceitos e condutas sociais.

A idéia de analisar o poder em toda obra de Foucault é discutida a partir das explicitações materiais dessas relações, tendo como início as questões pertinentes à sexualidade, seus contextos e respectivas dimensões nas diferentes práticas sociais, recuperando seus significados culturais ao longo da história e naquele momento do fato histórico.

Segundo o autor, isto requer uma análise histórica, destacando o fato de que negar a repressão do sexo e sua relação com o poder seria apenas um paradoxo dirigindo-se ao encontro dos interesses econômicos dominantes. Nas palavras do autor (1988, p. 14):

Trata-se, em suma de interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das Leis que a fazem funcionar.

Foucault utiliza-se da discussão da sexualidade para, em verdade explicitar as relações de poder e os respectivos posicionamentos da própria sociedade. Insere logo no início da obra (volume I da História da Sexualidade) três questionamentos classificados como questões de ordem: teórica, histórico-teórica e histórico-política. Segundo o autor, o discurso social sobre sexualidade humana sustenta-se no regime da relação entre poder-saber-prazer Trata-se de uma inserção do processo de domínio do sujeito com o poder sobre si mesmo e sobre os outros, ter consciência de si, para o prazer de ser.

A discussão da organização escolar e da pedagogização, Foucault entende como uma organização daquilo que se analisa. Para o autor (1988, p.34):

Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, **da pedagogia**, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo. (grifo nosso)

Na organização do conjunto das obras da História da Sexualidade, Foucault revela a seqüência de discussões que deseja imprimir para tratar, na verdade, das relações de poder presentes na trajetória humana, tanto que anuncia logo no início do volume 2 (1984, p. 10):

A análise das práticas discursivas permitia seguir a formação dos saberes, escapando ao dilema ciência e ideologia, a análise das relações de poder e de suas tecnologias permitia focalizá-las como estratégias abertas, escapando à alternativa entre um poder concebido como dominação ou denunciando como simulacro.

A proposta de “escapar” da discussão da ciência, o que é científico ou não, fica latente na idéia do autor de que discutir ideologia é temeroso pois ao fazê-lo imprimimos a contradição a alguma coisa que se considera verdade, pois, para o autor, a ideologia está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade.

É a partir dessa concepção que busco articular a noção de currículo e sua relação de poder na institucionalização de práticas educativas ou, na pedagogia, entendida como ciência, que dá suporte a tais práticas, que busca explicar a formação dos “saberes” tentando também escapar da velha discussão teoria/prática.

Em outros momentos, elaborei a tentativa de um exercício filosófico, conforme a indicação de Foucault (1984, p. 14), procedendo um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento”. Para ele um exercício filosófico foi a articulação: “[...]de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente e permitir-lhe pensar diferentemente”.

Esse movimento de pensar a própria história, em relação ao objeto de estudo procedi ao transitar pela história da pedagogia e da formação de professores, aliada ao próprio cotidiano profissional, e tal pensar indicou a direção de que a análise da organização da formação docente tinha/tem íntima relação com o poder implícito na articulação das experiências de aprendizagem do sujeito com a própria organização institucional/legal/social.

Segundo Foucault (1988, p. 89):

O poder está em toda parte: não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente,

de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

Para discutir a relação proposta por Foucault (poder-saber-prazer), se faz necessária uma inserção nas questões: teórica, histórico-teórica e histórico-política, conforme a proposta do autor, definindo, desta forma, o que estamos considerando por formação docente e neste caso, qual seu *lócus*, que entendo ser o campo específico da pedagogia.

Na História da Sexualidade número 3 (1985, p 26), Foucault afirma: “[...] por um lado, os sonhos do desejo dizem o real da alma em seu estado atual; por outro, os sonhos do ser dizem o futuro do acontecimento na ordem do mundo.”

Trazer para o debate as questões da multidimensionalidade da ciência da educação é uma proposta ousada, mas não prematura se utilizarmos como referência a proposta de Foucault (1984) de procedermos a história do jogo entre o verdadeiro e o falso e, nesta perspectiva, um grande número de material de análise se apresenta, especialmente quando tomamos como base a história registrada, considerando que tal registro foi realizado a partir da ótica de quem o fez.

Ao (re)visitar<sup>9</sup> Foucault incorri no risco de fugir de suas idéias ao mesmo tempo que fui impelida a retomá-las, pois trata-se de um pensador deste tempo e traz no bojo daquilo que muitas vezes considerei “sua loucura”, reflexões e explicações daquilo que vivo, de minhas próprias loucuras.

---

<sup>9</sup> O termo (re)visitar é usado na intenção de explicitar o fato de que tratava-se de concepções que foram visitadas várias vezes com diferentes intencionalidades.

É ainda importante registrar que mergulhar em um processo de pesquisa pressupõe, em primeiro plano, que se busque domínio epistemológico do campo em que nos propusemos estudar. Uma questão que parece, a princípio, bastante simples e que torna-se extremamente complexa se considerarmos o leque de opções epistemológicas que nos apresentam correntes de pensamento pelas quais é possível analisar o objeto a ser pesquisado, à luz de seus pressupostos teóricos.

Parte-se do entendimento de que a pesquisa é um processo de “desocultação” dos conhecimentos e práticas sociais produzidos historicamente e, como nos alerta Luna (1999, p. 15) “[...] visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno.”

O processo de pesquisa define o grande desafio da produção do conhecimento e especificamente, para pesquisadores iniciantes, que tem a tarefa de organizar a teia de diferentes significados, cujos elementos básicos se estabelecem pelos conceitos e os princípios que pautam a análise do objeto. Definir e “cercar” teoricamente o objeto depende, em primeiro plano, das questões formuladas. Tais questões referem-se ao motivo pelo qual a pedagogia não se efetiva como ciência da educação e ainda o por que da necessidade de se retirar do Curso de Graduação em Pedagogia o *lócus* da formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao formular as questões é necessário ter claro que:

*Conceitos* são sinais/símbolos que apontam regularidades em eventos, os quais os usuários usam para pensar e dar respostas rotineiras e estáveis do fluxo de eventos. *Princípios* são relações significativas entre dois ou mais conceitos. (GOWIN, apud MOREIRA, 1990, p. 5)

É esclarecendo os princípios e estabelecendo conceitos em que se pautarão o trabalho que se anuncia, todo o arcabouço teórico e metodológico que servirá de “lente” para a análise, seguido dos princípios estabelecidos pela via de sua historicidade na reconstrução das práticas sociais constituídas.

A possibilidade dessa propositura requer uma visita as orientações normativas, a partir da delimitação que proponho, o ano de 1996 (LDB) até a atualidade, centrando nos aspectos da estrutura política e social e explicitando algumas experiências vividas. Recorro à história de vida como subsídio de fundo para identificar “quem fala” e de “onde fala” e por último, mapeio alguns discursos do campo da pedagogia presentes na formação dos professores.

## **CAPÍTULO II**

### **POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES: O MOVIMENTO HISTÓRICO**

Produzir um levantamento histórico se faz necessário, pois é o caminho para a “desocultação” do fenômeno, conhecendo sua trajetória histórica nos possibilita um campo de análise na direção da exterioridade do discurso.

Na busca desse entendimento é que fui me inserindo nas diferentes correntes de pensamento, para elaborar o mosaico da construção do campo da pedagogia e da formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no discurso do poder, nos limites da legalidade.

Nesta inserção histórica não desconsidere o alerta de Croce (apud SCHAFF, 1987, p. 69):

Toda escolha e todo o encadeamento de fatos pertencentes a um grande domínio da história, história local ou mundial, história de uma raça ou de uma classe, são inexoravelmente controlados por um sistema de referência no espírito daquele que seleciona e reúne os fatos.

Wolff (1999, p. 13) indica um caminho de análise histórica. Ao justificar seu trabalho de pesquisa com mulheres da floresta amazônica, a autora afirma que sua viagem no tempo não é

[...] retroativa em um tempo linear e progressivo [...] Mas uma viagem por temporalidades que convivem entre si, na simultaneidade, num emaranhado de linhas que se cruzam de vez em quando e não têm direção fixa, que talvez não sejam linhas. Uma viagem também ao passado no presente, ao que posso entender melhor do passado por meio da vivência do presente de uma sociedade diferente.

Assim justifico a ousadia em desvelar a trajetória histórica dos cursos de formação para o exercício da docência e do próprio termo “pedagogia”, a partir da crença de que como educadores temos a tarefa de entender o processo de construção histórico-social que vivemos e buscar o entendimento do diverso.

Desta forma, inicialmente justifico a inserção na trajetória da pedagogia pela via da trajetória própria, como profissional desta área, buscando compartilhar os anseios e necessidades profissionais com os limites e as possibilidades da trajetória do curso de formação de pedagogos.

Para Janotti e Rosa (1993, p.13), “as histórias de vida não esclarecem necessariamente os fatos passados, mas são interpretações atuais deles”. Assim, foi interpretando minha trajetória profissional que delineei um breve histórico da formação de professores e da pedagogia. Ressalto que não se trata de um trabalho histórico, mas do resgate de posicionamentos e fatos que se fizeram importantes para o desenrolar deste estudo.

## 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOVIMENTO HISTÓRICO

Historicamente no Brasil governantes e educadores têm manifestado preocupação com a formação de professores, e neste sentido, inúmeras tentativas

vêm sendo feitas com o discurso da intencionalidade de melhoria em tal formação. No entanto, como podemos constatar pela via da história, ainda se continua buscando alternativas, visando a melhoria de tal formação, relegada muitas vezes à disputa de poder, ou ao atendimento das imposições internacionais para garantia de verbas para aplicação na educação.

Segundo Brzezinski (1999, p. 81), a atual situação dos cursos de formação de professores, são

[...] decorrentes do propósito do mundo do sistema de obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado. O “mandante financeiro” dessas reformas é o Banco Mundial

Para tratar dos cursos em nível médio, Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, antigo Curso Normal, hoje já em extinção em grande parte do país, faz-se necessário uma busca aos registros históricos disponíveis acerca do tema, a fim de que se possa traçar uma breve trajetória desses cursos, até chegar a situação atual.

Ao resgatar a história desse curso, encontramos em Manacorda (1989) a afirmação de que, a primeira Escola Normal foi criada no ano de 1774, como parte do projeto geral de instrução aprovado pela imperatriz Maria Tereza, da Áustria.

No entanto, Reis Filho (1981) afirma que a primeira instituição escolar com o nome de Escola Normal foi criada em 1794 por proposta de Lakanal, instalada em Paris no ano seguinte.

A França é citada como a pioneira ao que se refere à Formação de Professores, devido ao fato de que, no século XIX, houve nesse País grande

investimento em Alfabetização, espalhando-se centenas de Escolas Normais para formar o professor alfabetizador.

A respeito da formação de professores no Brasil, Brzezinski (1987, p. 59), afirma:

Em nosso país, durante dois séculos, o magistério oficial e público esteve a cargo da Companhia de Jesus, que difundia um ensino baseado na cultura européia, clássica, enciclopédica, refinada; com ordem, disciplina, rigor, autoritarismo. Era gratuito e seus professores eram bem remunerados, tanto pela sociedade política - o governo português - como por parte da sociedade civil, aqui representada pela própria Companhia de Jesus, detentora de considerável riqueza acumulada durante seu período de dominação.

Ainda em seus estudos Brzezinski (1987) assim como Gonçalves (1991) constata que, após a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, a estrutura de ensino entra em decadência pois a denominada “reforma pombalina” não cria estrutura nova, limita-se apenas à prescrições gerais. Como consequência veio a fragmentação do ensino e a deficiência na formação de professores que, a partir de 1774, passam a ser nomeados por indicações de pessoas influentes, dentre elas os bispos não jesuítas como professores para as “aulas régias”.

De acordo com Gonçalves (1991, p. 147) “Esses professores se distinguem pela característica de se manterem isolados, sem vínculo entre si ou órgãos que exercessem sua agregação, totalmente diferentes, então dos jesuítas [...]”, os quais mantinham coerência, ordenação e visão de conjunto de estudos.

A dificuldade de comunicação entre as Províncias e a Corte, e com todas as decisões tomadas em Portugal, a instrução pública, no início do século XIX, foi relegada a um patamar de muita precariedade no Brasil. As condições de trabalho dos professores eram péssimas, eles eram nomeados pelo governo, tornavam-se proprietários vitalícios das “aulas-régias”, ofereciam até filiais das mesmas, com pessoas de sua confiança porém despreparadas, reforçando a presença de Leigos

na carreira do magistério, gerando, segundo Brzezinski (1987), a baixa qualidade do ensino, o despreparo, a improvisação e a má remuneração.

Após a Independência do Brasil, no ano de 1822, o Estado assume uma nova organização, surgindo a necessidade da elaboração de uma Constituição. Como afirma Gonçalves (1991, p. 149):

[...] debates eclodiram em todos os lugares e sobre todos os assuntos dando ensejo a demonstrações de certa preocupação com a educação popular inspirada nos ideais da Revolução Francesa sinalizando para a universalização da instrução primária, extensiva também as mulheres.

A Assembléia Constituinte de 1823 reconheceu a baixa remuneração dos professores como causa de inúmeros problemas, sendo o mais evidente a evasão de alunos, o que gerava muitas vagas nas escolas existentes. No entanto nada fez para mudar esse quadro.

Romanelli (1988) constata que a Constituição de 1824, outorgada após a dissolução da Assembléia e o abafamento de suas tendências liberais, dispunha apenas que a instrução primária seria gratuita a todos. Só com a Lei de 15 de outubro de 1827, é que veio a regulamentação desse dispositivo, determinando que em todas as cidades, vilas e lugarejos fossem criadas as “escolas de primeiras letras” e que os professores seriam, posteriormente, preparados nas próprias escolas. Enquanto isso era empregado, o método Bell & Lancaster, que consistia na divisão da classe em grupos de 10 alunos, cada grupo era dirigido por um aluno melhor ou menos ignorante, era o “ensino mútuo” que quase dispensava o professor e os alunos mutuamente se ensinavam.

Anos mais tarde, o governo reconheceu que a boa formação dos professores era de grande importância para o desenvolvimento da educação popular no país,

instituindo, então, a criação de “escolas normais”, sob a responsabilidade das Províncias.

A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1830, em Niterói. Romanelli (1988, p. 87) afirma: “que também foi a pioneira da América Latina a ter caráter público”. Depois desta vieram a da Bahia e a de São Paulo, em 1846. Vale destacar os registros de Reis Filho (1981) a respeito da primeira escola normal paulista que, a princípio, oferecia um curso de dois anos, só para homens e sob a regência de um só professor

De 1889 a 1930, o Brasil passou por um período de estagnação educacional, as escolas e a própria educação não se pautaram em objetivos e nem conteúdos nacionais. Segundo Brzezinski (1987), o ensino profissionalizante era incipiente e sem planos comuns.

A década de 1930 no Brasil foi de confrontos ideológicos. Segundo Ghiraldelli (1990, p 37), “[..] entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história [...]” O resultado desta fase foram as mudanças na estrutura econômica e política do país, que, lentamente, iniciava sua introdução na fase de industrialização.

Pimenta e Gonçalves (1992, p 97) afirmam que “até esta época, a estrutura de ensino no país não estava organizada com base em um sistema nacional. Cada estado mantinha os respectivos sistemas, sem articulação entre si [...]”, o que representa a “estagnação educacional” a que nos referimos anteriormente.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, o ministro Francisco Campos procurou estruturar o sistema de ensino nacional,

baixando cinco decretos em 1931 e um em 1932, que ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”- a primeira organização da estrutura do ensino, em nível nacional. No entanto, Pimenta e Gonçalves (1992) registram que o ensino primário, o ensino normal e os demais ramos do ensino técnico não foram incluídos nessa organização.

Em 1932, mais um grupo preocupa-se com a formação de professores, os *liberais* - denominação dada aos intelectuais que segundo Ghiraldelli (1990, p. 39) “[...] expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas [...]” publicam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, afirmando a preparação de professores primários era descuidada. É possível fazer-se tal constatação em um trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (apud GHIRALDELLI JR.,1990, p. 41) em que afirmam: “[...] como se a função educacional, de todas as funções públicas [sic] a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação educacional [...]”

A Escola Normal só foi regulamentada, em nível nacional, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, de 02 de janeiro de 1946 (Decreto - Lei 8530/46), que fazia parte do pacote de oito Decretos da reforma do Ministro Gustavo Capanema. Essa Escola, segundo Pimenta (1994, p. 74) “cumprirá basicamente, a finalidade de preparar o professor para o ensino primário de então: seletivo e elitista”, o que reflete as contradições do sistema de ensino - de um lado fundava-se nos princípios do populismo nacionalista do governo Vargas e de outro, reproduzia a educação classista, voltada para a preparação de lideranças.

Nessa Lei Orgânica foi prevista a criação de “Institutos de Educação”, onde além de cursos de formação de professores, existiam os “jardins de infância” e o curso primário, destinados à prática de ensino para os alunos - mestres. Pimenta (1994, p. 74) registra ainda, que:

Nos institutos eram também ministrados cursos de especialização, destinados à preparação de professores para a educação pré-primária, ensino complementar e ensino supletivo, desenho, arte e música, além de diretores, orientadores e outros especialistas para a escola primária.

Segundo os registros de Brzezinski (1987) e Pimenta (1994), os institutos de educação eram freqüentados pela classe alta e incorporaram o discurso escolanovista da época, porém, não incorporaram as mudanças sociais, o que os deixou distantes da realidade do ensino primário que a partir da década de 50 teve garantido o acesso de crianças das camadas populares.

Na década de 1960, o Brasil encontra-se em livre processo de industrialização, havendo grande expansão das escolas normais particulares, o que segundo Pimenta (1994) possibilitou o acesso de maior segmento das classes médias a esse curso.

Com a Lei N.º 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação, a Escola Normal, conforme constatam Pimenta e Gonçalves (1992, p. 99): “[..] não alterou significativamente o Ensino Normal.” A modificação que se pode assinalar foi quanto aos institutos de educação, que além dos cursos previstos na legislação anterior, puderam também habilitar professores para atuar em escolas normais, conforme estabelecia o Parágrafo Único do Art. 59 “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.” Tal propositura

nos parece bastante aproximada do que se prescreve hoje para os Institutos Superiores de Educação.

Em 1971, uma das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N.º 5692, foi a transformação do Curso Normal em uma habilitação técnica e profissionalizante, mudando sua denominação para Habilitação para o Magistério de 1º Grau. Os antigos institutos de educação lentamente deixaram de existir, restringindo a formação de professores para ministrar aulas no Curso Normal aos Cursos Superiores de Pedagogia.

Em coerência com os princípios da nova Lei Federal - formação integral do educando e preparação para o trabalho - o extinto Conselho Federal de Educação, através do Parecer N.º 349/72, estabelece que “[...] o currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional [..].”

Essa proposta, segundo Pimenta e Gonçalves (1992, p. 104), “já demonstra a dicotomia entre dois elementos que deveriam ser indissociáveis” - formação geral e específica.

Tal dicotomia perpassa a Lei N.º 5692/71 e toda a legislação que a regulamentou, apresentando predominância do caráter tecnicista, separando a formação geral da específica, como se a primeira não fosse elemento para fundamentar a outra.

Somente a nomenclatura do curso foi alterada, nada contribuindo para sua melhoria, ao contrário, agravou ainda mais uma situação que vem arrastando-se no decorrer do tempo. Os cursos de Magistério esvaziaram-se a cada ano, até o

entendimento da necessidade de sua extinção, sendo, em nível médio oferecido em poucas instituições ou, como no caso o estado de Mato Grosso do Sul, em projetos especiais como o magistério para professores indígenas, para assentamentos, entre outros, ou em caráter complementar aos demais cursos de Ensino Médio.

A partir da Lei Nº 9394/96, a formação docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é estabelecida como “formação em nível superior”. Assim, os Institutos Superiores de Educação (ISE), são criados para oferecer o Curso Normal Superior, através da Resolução Nº 01/99, que prevê uma estrutura para tais Instituições de Ensino Superior, iniciando aí toda a discussão acerca de qual, afinal, daqui adiante será o papel do Curso de Graduação em Pedagogia.

## 2.2 PEDAGOGIA E CIÊNCIA: ESTABELECENDO ALGUNS CAMINHOS

### 2.2.1 A concepção de ciência e a visão da pedagogia como ciência da educação

As pistas deixadas pela inserção histórica na antiguidade e na modernidade revelam o movimento que a própria história da humanidade fez e o movimento que a pedagogia tem realizado em cada momento histórico, especialmente no Brasil. A indefinição de seu conceito e do papel do profissional pedagogo tem remetido a pedagogia a ser acusada de falta de cientificidade. Neste sentido, cabe a elucidação do próprio conceito de ciência, e especialmente, de ciência considerada na área de humanas.

Para Foucault (1985, p 205)

[...] as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas Leis, e de que modo ele pode falar.

O autor afirma que o domínio das ciências humanas é coberto por três regiões epistemológicas todas subdivididas no interior de si mesmas e entrecruzadas entre si. Essas regiões são definidas pela tríplice relação das ciências humanas, geralmente com a biologia, a economia e a filologia.

Ainda que as discussões técnicas não tenham nascido e não tenham prosseguido ao longo de toda a história das ciências humanas, já que estas teriam de lidar com o homem como um objeto tão complexo, onde não se poderia encontrar em sua direção um modo de acesso único.

De forma geral, Foucault equaciona os modelos constitutivos, os especificando-os da seguinte forma: projeção da biologia, projeção da economia e projeção da linguagem; esquadrinhando um mosaico e nominando as frações dessa projeção através do pares: função e norma, conflito e regra, significação e sistema, contemplando assim, o domínio interno do conhecimento humano, concluindo que tudo nele contido, são elementos determinantes e que, em sua totalidade, formam os vários segmentos da ciência atual.

Esta é a direção que se toma ao discutir a pedagogia como “ciência da educação”, o que somos enquanto profissionais e aquilo que a sociedade nos permite ser, a concessão.

A discussão da cientificidade da pedagogia ancora-se na já conhecida discussão acerca do que é científico ou não. Em determinados momentos da

história, em face das condições sócio-políticas e econômicas, houve predomínio de um saber sobre o outro prevalecendo a defesa exaustiva e exagerada da ciência como o mais importante meio de construção do conhecimento aceito socialmente.

Chauí (2002) trabalha em suas reflexões no sentido não de definir a ciência como um conceito pronto e acabado, mas em formas de abordagem da ciência, que, nos oferecem explicações acerca da forma de olhar o mundo em cada um de seus momentos históricos que o construíram até tomar a forma que se encontra hoje e ainda, as percepções necessárias a atender o momento imediato. A autora indica três concepções de ciência: racionalista, empirista e construtivista. São concepções que nos auxiliam a entender a trajetória das propostas educacionais no decorrer da história, por este motivo a opção em trabalhar com tais princípios.

A concepção racionalista que nasce a partir dos gregos e perdura até o final do século XVI, define a ciência como “um conhecimento racional dedutivo e demonstrativo como a matemática, portanto capaz de provar a verdade necessária e universal de seus enunciados e resultados, sem deixar qualquer dúvida possível” (CHAUÍ, 2002, p 113)

Essa concepção atende aos postulados da humanidade na época, momento em que a visão de realidade é intimamente ligada a uma estrutura matemática, inspirada nas idéias de Galileu.

A concepção empirista que vai da medicina grega e Aristóteles até o final do século XIX, define a ciência como

[...] uma interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções que, ao serem completadas, oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas Leis de funcionamento (CHAUÍ, 2002, p. 113).

Nessa concepção, toda teoria científica resulta das observações e dos experimentos, estes, não têm só o papel de verificar conceitos, mas de produzi-los, criando outros discursos, ancorados nos velhos discursos, negados pelos novos discursos.

A concepção construtivista, iniciada no século XX, que perdura neste início do século XXI, “considera a ciência uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade” (CHAUÍ, 2002, p. 114).

Tal concepção nos auxilia a interpretação da realidade, especialmente da área da pedagogia e da profissionalização docente no sentido de “cientificizar”<sup>10</sup> esse entendimento, baseado na idéia de regularidades e constâncias universais e necessárias, que nos permite verificar o fenômeno, tomado em suas relações com o próprio objeto e/ou campos de realidade.

Chauí (2002, p. 114) ainda aponta três exigências do ideal de cientificidade da concepção construtivista, quais sejam:

1. que haja coerência (isto é que não haja contradições) entre os princípios que orientam a teoria;
2. que os modelos dos objetos (ou estruturas dos fenômenos) sejam construídos com base na observação e na experimentação;
3. que os resultados obtidos possam não só alterar os modelos construídos, mas também alterar os próprios princípios da teoria, corrigindo-a.

Assim, tendo como aporte as concepções científicas, ancore, não uma mera defesa de pedagogia como ciência, tampouco postulamos indagar simplesmente se a pedagogia é ou não a ciência da educação, o que incomoda é o fato de que a pedagogia enquanto possuidora de características “científicas”, tendo como seu

---

<sup>10</sup> Uso esse termo no sentido de dar ao fazer docente, uma explicação elaborada, ancorada em alguma teoria.

objeto de estudo o próprio movimento educacional, logo, social, é questionada como *locus* da formação de professores, mesmo quando se tem presente a necessidade da formação de profissionais docentes que possuam competência técnica e compromisso político para ir além do que irão ensinar, por esse motivo a pesquisa se faz necessariamente presente em tal formação para que desta forma se oportunize ao profissional docente, conforme prevê as Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da Educação Básica (PARECER CNE/CP Nº 009/2001, p. 42), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a sistematização e a socialização da reflexão sobre a prática docente, “investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional”

### 2.2.2 A Pedagogia e o ato de condução ao saber.

Utilizo como ponto de partida idéias de Ghiraldelli Jr (1990) para proceder esse “caminhar” pela pedagogia. Para esse autor, pedagogia, sempre esteve ligada à idéia de condução.

Na Grécia antiga o pedagogo era o escravo condutor das crianças, ele levava as crianças até o local onde deveriam receber os conhecimentos. Foi quando da dominação dos romanos sobre os gregos é que os escravos pedagogos passaram também a ensinar as crianças, já que eram portadores de uma cultura superior a de seus dominadores.

Essa história que parece tão antiga e tão distante de nós não só no tempo como também no espaço, pode explicar hoje o fato de que se intenciona retirar dos cursos de pedagogia a formação docente, ou seja, os pedagogos, não poderão

ensinar, mas estarão aptos a conduzir tecnicamente o processo de ensino , poderão gerir o processo.

Ghiraldelli Jr (1990, p 53) faz a seguinte afirmação:

[...] a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos, relativos a como ensinar, o que ensinar e, também a quando ensinar e para quem ensinar. Ou, a pedagogia consubstancia-se no pólo teórico da problemática educacional.

Autores como Hubert (1976), Abbagnano e Visalberghi (1995) e Cambi (1999) procedem uma revisão histórica da pedagogia a partir dos períodos estudados pela própria história da humanidade.

Abbagnano e Visalberghi (1995, p. 9) já no prefácio de sua obra anunciam que “[...] são de todos conhecidas as dificuldades por que passa o ensino de filosofia e de pedagogia nas escolas de magistério” (tradução nossa). Essa dificuldade, entendo, é parte da complexidade da área de pedagogia que para compreender e tentar explicar o fenômeno educativo se vale de outras ciências.

Nesta direção Hubert (1976, p. 176), afirma que:

Uma história da pedagogia é, com efeito, a seu modo, uma história do espírito humano, pois é a descrição das formações sucessivas que ele recebeu, como das que, nas diversas épocas, os grandes pensadores desejaram que recebesse.

Desta forma, não se concretiza tarefa fácil reconstituir a história do espírito humano, e nem é intenção, tratarei de “pontuar” alguns dos fatos que julgo relevantes serem articulados com o intento inicial: entender a pedagogia nos dias atuais.

### 2.2.3 O percurso histórico da antiguidade à contemporaneidade

Trata-se de “pontuar” as idéias de pedagogia que estiveram presentes na antiguidade, na idade média, na modernidade e na contemporaneidade. Não ousei uma reconstrução histórica, apenas extraí da trajetória histórica da pedagogia alguns elementos que julguei importante para a explicação de como foi construída e sua respectiva configuração no momento atual.

Para proceder esse exercício, utilizo como temporalidade a estruturação dos fatos adotada por Cambi (1999) com o auxílio de Manacorda (2000) para resgatar um conjunto de idéias presentes em alguns momentos históricos.

Na antiguidade, destaco o fato de que o Ocidente traz as contribuições mais profundas, dentre os quais destacamos a identidade da família e a instituição-escola. Falar da Grécia e de Roma se faz imprescindível para a explicação das origens do papel do pedagogo na educação.

Na Grécia, a criança era entregue primeiramente aos cuidados dos pais, da nutriz e do pedagogo, em Platão (apud MANACORDA, 2000, p. 52) encontramos referência ao papel do pedagogo, nesta fase, destacando:

A partir da tenra infância e durante toda a vida, os pais educam e admoestam seus meninos. Logo que a criança começa a entender, nutriz, mãe, **pedagogo** e o próprio pai fazem de tudo para que ela se torne o quanto mais possível ótima. Perante qualquer coisa que ela faça ou diga, a ensinam mostrando-lhe: este é justo e aquele é injusto, este é bonito e aquele é feio, este é santo e aquele é ímpio, isto se deve fazer e aquilo é proibido [...] Em seguida entregam-na aos mestres, recomendando-lhes que cuidem do bom comportamento da criança mais do que do ensino das letras e da cítara. **E disto cuidam especialmente os mestres** (grifos nossos).

Daí percebemos que o papel desenvolvido pelo pedagogo na Grécia, estava junto à família e não ao ensino escolar. Conforme a descrição de Platão, a criança

era “preparada” para receber os ensinamentos das letras e da cítara (pela nutriz, pela mãe, pelo pedagogo e pelo pai), mas essas pessoas não ensinavam, isso ficava por conta do preceptor.

Sobre a figura do pedagogo na antiguidade, Cambi (1999, p. 49 ) o coloca como tão importante quanto a instituição escolar, afirmando que:

Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante – na Grécia – da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” [...]

Em Roma, os historiadores, segundo Manacorda (2000) afirmavam que o primeiro educador é o *pater familiae*. Porém, o papel da mulher na educação dos filhos em Roma não ficava em segundo plano, era responsabilidade da mãe ensinar aos filhos os primeiros elementos da fala e da escrita.

Acerca do pedagogo em Roma, Manacorda (2000, p 106) confirma as informações de que de escravos passaram a preceptores. Ao tratar da educação por obra dos escravos libertos, diz o autor: “Provavelmente a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria *família* ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria casa”.

Tal fato reforça o paradoxo do pedagogo hoje, que passa por fases de professor e fases de mero gestor burocrático do trabalho educativo, ou pior, por um profissional sem identidade na estrutura da escola: aquele que faz qualquer coisa, relacionada a uma compreensão diversificada do ato pedagógico.

O Cristianismo traz em seu bojo a influência da Igreja na educação dos jovens. Neste período destaca-se Santo Agostinho, o mestre da pedagogia cristã, que segundo Cambi (1999, p. 135) “investigou os aspectos fundamentais de uma

pedagogia de estatuto religioso e lhe deu soluções realmente exemplares: pela espessura cultural, pelo vigor teórico e também pelo significado espiritual.”

Neste sentido, já é possível verificar a presença de uma idéia de pedagogia como campo de conhecimento cultural e teórico que poderia dar explicações ao fenômeno educativo, embora atrelada a outros interesses, como um instrumento doutrinário.

Em sua obra “De Magistro”, Santo Agostinho (1984, p. 99) expõe um programa de cultura e de instrução. No capítulo XIV desta obra, afirma que o conhecimento não é transmitido pelos mestres, estes apenas o explicam pelas palavras. Diz que quando o mestre estiver

[...] explicando com palavras todas as disciplinas que dizem professar, inclusive as que concernem à própria verdade e à sabedoria, então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo suas forças a verdade interior. Então é que finalmente aprendem.

Da Idade Média destaco a escolástica que, segundo Cambi (1999, p.186) “prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem”. Como representante desta corrente temos Abelardo (imortalizado através de seu amor por Heloísa) que em suas idéias “[...] põe em destaque uma nova identidade humana, mais individual, mais racional, mais livre, que se propõe também como modelo formativo” (CAMBI, 1999, p. 187).

Da modernidade, extraí todas as tendências pedagógicas destacando as idéias de revolução ideológica, social e pedagógica, fazendo uma ponte para as análises da pedagogia como prática social ancorada em aportes teóricos oriundos das diferentes áreas do conhecimento humano.

Para Cambi (1999), com a modernidade nascem três correntes da pedagogia. A primeira, vê a pedagogia como ciência, como o saber da formação humana “que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo”. A segunda corrente, trata de uma pedagogia social que se ancora no processo social e desempenha o papel de formação do cidadão. A terceira corrente é denominada antropológico-utópica que desafia o pensar e o fazer pedagógico, como propuseram Comenius (1670) e Rousseau (1778).

Na consulta a autores que tratam da história da pedagogia, destaca-se como expoente na modernidade Comenius e sua proposta de uma *arte universal de ensinar tudo a todos*. Em sua *Didáctica Magna* (s.d , p. 29), o autor propunha:

[...] uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas essas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arrosios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais.

O princípio educacional básico de Comenius é de que todas as coisas fluam naturalmente; que a violência esteja ausente de todas as coisas, pois ele considerava como violência a imposição de conteúdos de aprendizagem organizados por idade, defendia que o “momento” do aprendizado de cada conteúdo deveria acontecer naturalmente.

Já Rosseau (1778) teve a preocupação de formar o homem por si mesmo, tem como perspectiva a natureza humana em sua totalidade, que, segundo Hubert (1976, p. 28):

[...] trata de restituir a si mesma o homem inteiro, sensível, afetivo, intelectual, pensante, passional, religioso, que se trata de manter ou sustentar na linha normal de um desenvolvimento conforme sua essência, através das sucessivas fases da formação.

Partindo do princípio de que o homem é bom em seu estado natural, Rousseau defendia que o papel do educador é o de afastar a criança dos vícios da sociedade, permitindo-lhe desabrochar, espontaneamente suas potencialidades inatas.

Segundo Cambi (1999, p 354):

Depois de Rousseau, a pedagogia tomou decididamente outro curso: tornou-se sensível a toda uma série de problemas antes considerados marginais e substancialmente ignorados; além disso, ligar-se a Rosseau era uma referência obrigatória a todo pedagogo posterior, seja para associar-se às teses do genebriano (como ocorre com o grande Pestalozzi, em parte com Dewey, com Claparède) seja para opor-se frontalmente ao seu libertarismo e ao seu radical antinocionismo (como ocorre com Herbart ou com Gramsci).

Foi ancorada em pensamentos dessa natureza, que a pedagogia desenvolveu-se na modernidade delineando-se como saber e como saber-fazer, buscando oferecer explicações novas à passagem do mundo tradicional para o moderno.

Do singular imperativo em que cada um faz seu “recorte” histórico, limitei em tratar a modernidade em seu princípio, a partir das idéias aqui relatadas. Trata-se de uma das faces do uso do poder que segundo Foucault (1988, p 36) “funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela”.

A época contemporânea nasce com a Revolução Francesa (em 1789), e a pedagogia foi marcada, ainda mais fortemente, pelo papel social e envolvida pela marca ideológica. A pedagogia contemporânea foi produtora, “(re) produtora” e divulgadora de ideologia, o que leva Cambi (1999, p. 382) a afirmar que “[...] toda

pedagogia, por um lado, e a educação por outro, na época contemporânea, são caracterizadas por forte simbiose com a ideologia.”

A análise com relação à trajetória da pedagogia pretende apenas indicar a presença de uma ideologia, buscando o que Foucault (1984, p. 28) denomina de exercício filosófico, ou seja “[...] saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que se pensa silenciosamente e permitir-lhe pensar diferentemente”.

Na pedagogia contemporânea é ressaltada sua função política como questão central, isso se comprova nas análises realizadas pelos diferentes autores nas obras de Pestalozzi (1827), que tinha como pressuposto que toda revolução começa pelo indivíduo e não pela sociedade; Comte (1798) que via a ciência como um fenômeno real e inteligível, Dewey (1890) que, segundo Cambi (1999, p. 547):

Influenciado pelo evolucionismo e hegelianismo, elabora uma filosofia centralizada na noção de experiência, desenvolvendo-a no sentido dinâmico e aberto, mas também sob perspectivas organicistas.

A análise da concepção de pedagogia na contemporaneidade nos servirá de apoio para chegar à situação atual dos cursos de graduação em pedagogia e de formação de professores no Brasil. O mapeamento histórico realizado nos direciona às análises mais amplas acerca da pedagogia contemporânea, que será realizada com maior rigor, tendo como base as intenções expressas nos documentos do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as discussões da Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), para que, desta forma, sejamos conduzidos a atual situação da formação de professores, seja no âmbito da graduação em pedagogia ou da proposta dos Institutos Superiores de Educação (ISE).

Entender a história a partir do jogo de relações entre o objeto de estudo e seu cotidiano não se traduz em tarefa fácil, incorre-se sempre o risco de efetuar uma leitura ingênua de tal fenômeno, no contexto social do movimento que ele adota enquanto processo dinâmico de suas especificidades. É um exercício em que necessitamos deixar de lado nossos “(pré) conceitos” e dimensioná-los em sua especificidade peculiar, pelo exercício das práticas sociais instituídas.

## **CAPÍTULO III**

### **DAS EXPECTATIVAS AS NORMATIZAÇÕES: OS DISCURSOS DAS LEGALIDADES**

Na trajetória do desvelamento das questões ligadas ao *lócus* da Formação Docente e o curso de Graduação em Pedagogia, via sua historicidade, e anterior à análise do mosaico que vai se concretizando, é necessário apresentar as questões legais a que nos detivemos e que aponta maior perplexidade ao perceber o movimento de ir e vir dessa formação, que em verdade, não resolve as questões cotidianas da prática educativa, mas reforça a relação de poder presente nos limites da legalidade, tratado, em uma visão Rousseauiana, não como uma concessão do Estado à sociedade, mas, como resultado de necessidades sociais, confirmando a afirmação Foucaultiana de que o poder está em todo lugar, e nele se exercitam as concessões, que neste caso, são as normatizações.

Em 1754, na obra Contrato Social, Rousseau, ao analisar as desigualdades humanas, defende que o homem é a fonte e a finalidade de todo ordenamento: igualdade e liberdade entre os homens e soberania do povo, ou seja, a soberania é pautada na vontade popular.

Na teoria de Maquiavel, através de sua obra *O Príncipe* (2000), o Estado possuiu uma representação na figura do príncipe ou do senado, e não há como superar o seu poder estatal, inclusive, para impor-se através do reconhecimento de seu poder pelo povo.

O supremo poder cristalizado no Estado chega-se, no conceito de Filomeno (1998, p.67), a traduzir-se em “[...] poder incontestável e incontestável que o Estado tem de, dentro de seu território e sobre uma população, criar, executar e aplicar seu ordenamento jurídico visando ao bem comum”.

Na realidade social brasileira é possível proceder a uma leitura de poder nas mais diversas óticas, na econômica por exemplo, muito se tem feito tal análise. Minha proposta vai além, caminha no sentido de desvelar como a sociedade civil do país se organiza e percebe o papel do professor neste contexto, é a efetivação do princípio da exterioridade.

Osório (2003, p. 55) afirma que:

Coloca-se, diariamente, em risco a promoção e a sustentação dos reduzidos espaços democráticos conquistados durante a história nacional, na medida em que, a funções principais do Estado seriam tanto de permitir a regulamentação do poder público pela sociedade civil, como se constituir num espaço de expressão das entidades representativas dos vários setores que compõem essa sociedade civil.

No tocante às entidades que trabalham por uma formação docente mais eficiente e eficaz no país, temos assistido a permanente desconsideração de sua luta, haja vista as propostas consolidadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso que, se por um lado evocou a melhoria dos cursos estabelecendo

um sistema de avaliação externa das Instituições de Ensino<sup>11</sup> (em todos os níveis), por outro, desconsiderou a luta de entidades como da Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE) que dedicou-se a estudos para a proposição de uma formação na área da educação que garantisse a todo profissional envolvido nessa prática (educativa) a base docente.

Para realizar uma análise dessa proposição, em sua delimitação neste estudo, utilizei como referência documentos normativos os quais me pautei para identificar a mediação entre as expectativas (movimentos das entidades) e a normatização (legalidade)

### 3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E PERPLEXIDADES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, sancionada pelo Presidente da República em dezembro de 1996, “Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de acordo com o dispositivo da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo nº 22, inciso XXIV, prevê como competência da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Oliveira (1998, p. 25) auxilia na análise do texto da LDB nº 9394/96, ao escrever sobre o processo de elaboração de tal Lei esclarecendo que a mesma ao se propor organizar as diretrizes e as bases da educação no país, indica [ou deveria indicar] quais os rumos a serem seguidos.

---

<sup>11</sup> Refiro-me ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), a avaliação do Ensino Médio (ENEN) e a avaliação dos cursos de graduação, conhecido como Provão.

A autora afirma que: “[...] indicar os rumos da educação não é tarefa das mais simples [...] essa importante tarefa política envolve o Congresso Nacional, na medida em que se trata da regulamentação jurídico política da educação”.

Justamente por não ser tarefa fácil legislar acerca dos rumos da educação brasileira, o texto legal é alvo de incontáveis análises, em todas as suas propostas, tendo sido logo após sua promulgação objeto de estudo de vários educadores que procuram interpretá-lo com o objetivo de apresentar aos demais educadores uma compreensão objetiva e crítica da LDB.

Dessas análises, destaco as referentes à formação de professores, para, desta forma, articular com a situação atual frente as normatizações ocorridas após o texto legal.

A formação docente é tratada pela LDB nº 9394/96, no título VI, do artigo nº 61 ao nº 67, prescrevendo diretrizes para a formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo seus objetivos e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

A formação do docente é um dos focos de estudo de educadores, na intenção de contribuir para o debate naquele momento em que se intencionava organizar os cursos de formação de professores no sentido de atender aos dispositivos legais. Desses estudos, destacam-se os desenvolvidos por Saviani (1997), Bollmann (1997), Brzezinski (1997) e Demo (1997).

Saviani (1997), procede uma análise dos artigos nº 61 ao nº 67 do Título VI, da Lei 9394/96, que versa sobre a formação dos profissionais de educação.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

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

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

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

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

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

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

O autor parte da prerrogativa que estabelece para a formação dos profissionais de educação, o nível superior, admitido, como formação mínima para o magistério no âmbito da Educação Infantil e dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a em nível médio, na modalidade Normal.

A inovação, segundo o autor, fica na proposta da criação dos Institutos Superiores de Educação como uma alternativa às Instituições de Ensino Superior isoladas, prevista nos artigos 62 e 63 que estabelece para os institutos de educação a manutenção dos cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluindo o curso normal superior, para formar docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para os profissionais de educação, de modo geral (inciso III).

O autor considera esse dispositivo como uma iniciativa de oferecer maior organicidade ao processo de formação de educadores, centralizando-o em torno da problemática pedagógica.

Aponta ainda em sua análise, a necessidade de considerar com cautela a alternativa da criação dos Institutos Superiores de Educação, tendo presente a experiência internacional. Neste alerta Saviani já antevê as confusões que se estabeleceriam acerca da criação dos Institutos e dos Cursos Normais Superiores.

Enfatiza o autor que, quanto a formação de professores, há uma nova massa crítica nas universidades, tanto em termos de estudos como de experiência e sugere a formação de grupos de ensino como um mecanismo para alterar a estrutura e a forma de condução dos processos formativos. Esses grupos, à semelhança dos grupos de pesquisa, reuniriam os professores com experiência e interesse em determinada modalidade (educação profissional, educação especial, educação indígena, etc...) independente do local de origem a que eles pertencem, propondo e desenvolvendo projetos de ensino que respondessem aos problemas formativos de cada modalidade; proposta muito semelhante ao modelo português.

Para concluir a sua análise, retoma a questão da criação dos Institutos Superiores de Educação sugerindo que estes se constituam em "*locus*" da implantação de propostas de formação de professores e que sejam criados no interior das universidades, como organismos a elas articulados, beneficiando os quadros qualificados existentes; afirmando que:

[...] esses institutos deverão estar articulados, também de maneira estreita, com os sistemas de ensino de modo a poder tornar o funcionamento real das escolas como ponto de partida e ponto de chegada dos processos formativos que lhes caberá desenvolver. Por essa via será possível, igualmente, equacionar de forma adequada à questão dos estágios (prática de ensino), que a nova legislação estipula em um mínimo de trezentas horas (p 76).

Tal afirmação só reforça a luta dos educadores no sentido de articular mais efetivamente a universidade e o sistema oficial de ensino para que, desta forma se consolide o papel social da universidade de contribuir com a comunidade em que se encontra inserida.

Bollmann (1997), ao proceder sua análise do processo de aprovação do texto legal, enfatiza que quanto a formação de professores dois aspectos devem ser

ressaltados, quais sejam: a redução da obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura plena e a retirada da formação dos professores para o magistério da educação básica das universidades.

Brzezinski (1997), inicia fazendo uso de um texto de Anísio Teixeira em que a análise histórica mostra que as sociedades modernas pressupõem no jogo das interações que nelas se apresentam a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema - o oficial e o outro, o vivido - o real. É da comparação entre esses dois mundos, que a autora busca suporte para interpretar os dispositivos da nova LDB que tratam da formação e da carreira dos profissionais e apresentar algumas possibilidades e perplexidades da aplicação desse diploma legal no espaço sócio-educacional brasileiro.

Para a autora, as possibilidades são consideradas como avanços da Lei e representativas de interesses e necessidades do mundo vivido e as perplexidades são interpretadas como retrocesso e são mais representativas no mundo do sistema.

Segundo a autora, os avanços na LDB com relação à formação dos profissionais de educação, entre outros, estão na associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação que consta no art. 61 (LDB 9394/96, incisos I e II), que prevê:

I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Em suas considerações a autora afirma que as possibilidades estão indicadas no artigo 64, ao instituir a base comum nacional, o que ultrapassa a idéia

hermética<sup>12</sup> de currículo mínimo que perdurou desde 1962, e no art 67, ao indicar experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções do magistério, em termos das normas de cada sistema de ensino.

Para Brzezinski (1997, p. 102-103), o motivo para a perplexidade está nos artigos números 61 e 62 da LDB,

[...] quando se trata da adoção de capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor que poderá ser interpretado de forma que se busque substituir a base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou experiências acumuladas, em ensino ou em outras atividades.

[...] ao admitir como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental o nível médio na modalidade Normal, enquanto as investigações sobre o desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atender esta faixa etária.

A autora ressalta ainda a concepção fragmentada de identidade profissional, que se encontra esfacelada em várias partes nos diplomas legais. Assim, é justo afirmar que a legislação não define essa identidade que, em sua visão deve ser unitária e diferenciada de qualquer outro profissional.

Critica a flexibilização da LDB acerca do *lócus* de formação docente e a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, quando no artigo 64,

[...] a garantia da base comum nacional está prevista apenas para a formação em pedagogia, destacando-a para as demais licenciaturas e a formação do pedagogo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de graduação ou pós-graduação, fica a critério da instituição de ensino (BRZEZINSKI, 1997, p. 103).

Concluindo, a autora afirma,

---

<sup>12</sup> Entendo que a idéia de “hermética” colocada pela autora refere-se a concepção de currículo enquanto mera prescrição legal, desconsiderando as questões sociais que interferem na trajetória da concretização curricular.

[...] o que importa é não assumir a mediocridade do mundo oficial como projeto diante das perplexidades da LDB/96, mas ter a ousadia de levar em frente as possibilidades que a Lei revela ao mundo vivido, ao mundo real, para dar maior significado à formação docente e conferir a necessária valorização profissional do educador (p. 126).

Demo (1997) considera que a LDB favorece grandes avanços porque, tendo como referência os progressos notáveis nas teorias e práticas de aprendizagem, trata o professor como eixo central da qualidade da educação.

Destaca os seguintes pontos:

a) embora a valorização do profissional de educação conste, desde sempre, das Leis e nunca tenha sido cumprida, dessa vez aconteceram alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, II); inclui-se nisso também o licenciamento periódico remunerado, consagrando a idéia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão;

b) essa perspectiva vem ainda mais reforçada a seguir quando se estabelece período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Art. 67); faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagram o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender; somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender;

c) importante iniciativa é também a inclusão da progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação do desempenho, abrindo um horizonte inovador considerável, se realizado adequadamente; como víamos mais acima, teorias modernas da avaliação partem de que ninguém carece mais de avaliação do que o avaliador. (p. 47)

Quanto às melhorias salariais concretas aos professores, a Lei não estabelece, aponta a necessidade de valorização (Art. 67), de um piso salarial profissional (III) e de condições adequadas de trabalho (VI) que dependerá de condições estaduais e municipais para sua efetivação, destacando neste sentido as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda Demo realça na Lei dois componentes: o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação do desempenho. Quanto ao Art. 63, considera que trouxe a perspectiva de nível superior para os docentes que atuam na educação básica, reforçado com graduação plena.

Todavia, alerta que em parte por realismo, mas, sobretudo sob pressão, a Lei continua admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a atual proposta da Escola Normal, em nível médio e aponta para programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, assegurando o direito de estudar.

Sobre o art. nº 63, expressa que:

[...] resgata, todavia, um pouco da rota moderna, ao estabelecer a idéia de Institutos Superiores de Educação, para formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, além de outras finalidades mais gerais, como programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. Podemos considerar isso uma inovação fundamental, desde que o curso normal superior, à revelia do artigo anterior, não volte a decair em licenciaturas curtas, ou coisas do gênero (p. 51).

Para o autor, o “mau uso da idéia” expressada no art. nº 63, aponta dois problemas principais:

a) banalizar a formação inicial em termos de tempo de formação incidindo de novo em táticas que servem apenas para pagar mal, sem falar em sua desvalorização como profissão menor; se o professor inicial é o profissional mais estratégico dos tempos modernos, não poderia ter uma formação abreviada, sob hipótese alguma; se é absurdo inventar uma licenciatura curta para médico, é mais ainda, fazê-lo para o profissional dos profissionais;

b) manter os vícios pedagógicos tradicionais, destruindo em seu âmago a inovação esperada; o que é mais comprometedor na esfera pedagógica é, com certeza, sua inconsistência em termos de capacidade de reconstrução do conhecimento, com qualidade formal e política; por conta disso, não se alcança manejar o

conhecimento de modo adequado, fazendo-se muitas vezes instâncias de resistências à inovação (p. 51).

Segundo Demo (1997), a educação brasileira para encontrar rumo, precisa dessa premissa: “resgatar o professor”. A aprendizagem do aluno depende da presença de um professor "dotado de inequívoca qualidade formal e política."

O autor conclui afirmando:

[...] sobre os profissionais da educação (art. 61) destaca-se ainda alguns pontos interessantes, como a associação entre teorias e práticas (art. 61, 5), a valorização da formação e experiências anteriores (II), prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (art. 65), a possibilidade de aceitar o notório saber em instituição a títulos acadêmicos no magistério superior (art. 66, Parágrafo Único) e a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional (Art. 67, Parágrafo Único). Tais componentes revelam dados positivos, como o sentido de sua flexibilidade, mas, no todo, apesar de vislumbrarem alguns rumos modernos da educação, expressam ainda tradicionalismos invertebrados, sobretudo na parte que deixa de pé a atual pedagogia (Art. 64) (p. 53).

Pelas análises apresentadas, verificam-se as diferentes interpretações segundo os princípios, ideologias e ideário pedagógico de quem as examina. De um lado, educadores que levantam críticas e de outro, educadores que acreditam que a nova Lei com os avanços apresentados possa modificar o panorama da educação brasileira.

Face às concepções apresentadas minha visão pauta-se na perplexidade acerca das formas de interpretação do texto legal e na falta de respeito pelo profissional docente articulada no seio da sociedade brasileira. Me parece o professor, ser obrigado socialmente a assumir a função de sacerdócio, mera vocação, tendo sua formação ora ressaltada em nível superior, constituindo-se, tal profissional como produtor de conhecimentos que produzam a identidade da educação enquanto campo de estudo, ora relegada a qualquer papel que o habilite a

“estar em sala de aula”, o que, certamente, não é sinônimo de capacidade, competência e habilidade.

### 3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

É senso comum no meio educacional, desde a Lei nº 5692/71, a segunda LDB do Brasil, promulgada em 11 de agosto de 1971 pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, tendo como Ministro da Educação Jarbas Passarinho, que há algo de errado na formação docente. A própria Lei sofreu alterações quando se percebeu que sua proposta de formação profissional não atendia á demanda, a propositura de “formação para o trabalho” não tomou forma devido a, dentre outros motivos, pelo fato de não dispor de profissionais suficientes, tampouco suficientemente preparados, para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, sendo a proposta de formação, substituída por “preparação para o trabalho” através da Lei nº 7.044/82.

Discussões ocorreram em todo o país, no sentido de adequar a formação docente às demandas sociais do momento. Por força das proposituras do Plano Decenal de Educação<sup>13</sup> que preconiza em suas linhas de ações estratégicas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério, o MEC organizou uma série de discussões acerca da formação e profissionalização docente, dando os primeiros passos no sentido de organizar a formação docente no país e ainda oferecer garantias dadas através da “Declaração de Nova Delhi (1993) de atendimento às necessidades de aprendizagem básica em todos os povos, “tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de

---

<sup>13</sup> “O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica.” (MEC, Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003)

aprendizagens a crianças, jovens e adultos”. Em direção ao oferecimento de tais garantias fica premente a necessidade de formar profissionais preparados para tal desafio.

Nesta direção, em agosto de 1994, o MEC, através das Secretarias de Educação Fundamental e de Ensino Superior e em parceria com a UNESCO, organizou o Seminário sobre a Formação de Professores para a Educação Básica. No evento foram discutidas possíveis políticas para a formação de professores e contou com a participação de representantes dos sistemas municipais e estaduais de ensino, de instituições responsáveis pela formação de professores em nível médio e superior e de entidades representativas do magistério.

Na abertura do Seminário o Ministro da Educação à época Sr. Murilo Avelar Hingel ressaltou a necessidade de um sistema de formação para o exercício profissional docente, mas foi o Secretário de Educação Superior/MEC, Rodolfo Joaquim Pinto da Cruz, que, em sua fala nos indicou pistas para a proposta de formação que se seguiria, ao afirmar que:

As mudanças ocorridas nos sistemas de ensino com a maior democratização da gestão das escolas impõem a revisão de algumas habilitações do Curso de Graduação em Pedagogia, como Administração Escolar, Inspeção e a criação de outras como o Magistério para a Pré-Escola e Magistério para a Educação Fundamental. Novamente deve ser estudada a conveniência de que as habilitações de Administração, Inspeção e Orientação sejam oferecidas para os que já possuem licenciatura, pois a experiência docente é importante para a pessoa exercer certas funções.

Tal posicionamento indicou-me o entendimento da pedagogia como *lócus* da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda o entendimento de que a base docente se faz necessária ao exercício de qualquer posto na área da educação, escolar ou não, para tanto, seria necessária uma revisão nos cursos de pedagogia e o

posicionamento das universidades em não tratarem o bacharelado em detrimento da licenciatura.

Porém, a LDB Nº 9394/96 que prescreve a formação de professores em nível superior, desata-se uma “corrida atrás do diploma” a qualquer preço para atender a Lei, atropelando um processo de reflexão acerca da formação docente no país ocorrida em âmbito acadêmico organizadamente através da ANFOPE.

### 3.2.1 A Associação Nacional para a Formação de Professores - ANFOPE

À frente de todo movimento para a formação de professores no Brasil contamos com a ANFOPE que tem oferecido inúmeros documentos para discussão e análise, além do grande número de seminários e congressos que vêm sendo realizados para discutir tal temática. Porém esse movimento tem conseguindo parcialmente intervir em alguns aspectos frente ao MEC e ao CNE. Estes por sua vez reduzem “estudos” a deliberar acerca de uma formação eminentemente prática para professores atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Historicamente, a ANFOPE vem construindo a Base Comum Nacional que deveria orientar a organização curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, defendendo posições que têm circulado nos debates nacionais sobre a formação dos educadores, desenvolvida pelo movimento representativo dessa categoria profissional, desde 1983.

Pelos dados disponíveis que tivemos acesso durante a pesquisa, esta base comum nacional, representa (ou deveria representar), para o movimento dos

educadores, o ponto de partida a partir do qual as diferentes Instituições formadoras organizam suas propostas curriculares com vistas à formação dos profissionais da educação.

A ANFOPE defende que as Universidades e suas Faculdades de Educação constituem-se o *lócus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior, tendo desde o início das discussões chamado atenção para a necessidade de se repensar as estruturas das Faculdades de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Acerca das discussões sobre o Curso de Pedagogia, Scheibe (2001, p. 4)

alerta:

Reiterar a multidimensionalidade do curso de Pedagogia, defendida pelo movimento do coletivo dos educadores, representado pela ANFOPE e outras entidades da área educacional, é um movimento necessário para preservar a formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação. Com este propósito cabe, com vistas ao estabelecimento das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aprofundar a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), que contempla para esta área, um curso de graduação plena, onde a "educabilidade humana" (Severino, 2001) é elemento básico de formação, e a docência uma dimensão intrínseca.

É nesta direção que sustentam-se as análises, tomadas como uma das formas de assumirmos nosso compromisso histórico de redesenhar o mundo na defesa de uma formação docente científico-acadêmica em que articulem-se coerentemente questões teórico-práticas do cotidiano.

### 3.2.2 O Parecer CNE/CP 009/2001

Dentre pareceres e decretos analisados destaque, o Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

O Parecer, aprovado em 08/5/2001, teve como relatores os conselheiros: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nélio Marco Vincenzo Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e Silke Weber. No relatório é indicada a trajetória das discussões até o documento final, historicizando tal processo ressaltando que nos anos 80 e 90,

[...] o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar (p. 3).

Tratando do processo de redemocratização do país<sup>14</sup>, o documento indica desafios educacionais para a implantação em estados e municípios de políticas educacionais orientadas pelo debate da democratização do País.

No Parecer, ainda no item relatório, indica como uma das dificuldades para implementação de políticas educacionais, o preparo inadequado dos professores

[...] cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade como inerentes à atividade docente [...] (p. 4).

O documento apresenta como características do trabalho docente na atualidade:

---

<sup>14</sup> Considero que o processo de redemocratização do país inicia-se na década de 1980 com o movimento das Diretas Já.

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (p.4)

O Parecer traz discussões para o desenvolvimento de tais características e efetivação de uma prática docente em que se configure em trabalho e se façam presentes as competências necessárias para desempenharmos nosso papel neste mundo, como preconiza Freire (2000, p. 59): “[...] o que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo.”

Dentre os posicionamentos indicados no documento, ressalto o item que apresenta finalidades para uma base comum de formação docente através da relevância “à docência como base da formação, relacionando teoria e prática”. Tal indicação nos remete à discussão da base docente presente no Curso de Graduação em Pedagogia, sendo, desta forma, desnecessária a criação de outro curso ou espaço pedagógico com tais objetivos.

Quanto à reforma da educação básica, o documento destaca a necessidade da (re) significação do ensino de crianças, jovens e adultos para avançar numa política de educação básica e assume a contribuição dos estudos no campo da Pedagogia afirmando:

[...] ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos anos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual (p. 9).

O documento prossegue analisando a organização do sistema de ensino preconizada na LDB N° 9394/96, entendendo a promulgação de tal Lei como a fase complementar da primeira geração de reformas iniciadas no começo dos anos 80.

A reforma curricular é entendida como instrumento de transformação em realidade as propostas de educação básica, esclarecendo que:

[...] essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias. (p.8)

Está presente a necessidade do aluno exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se e assumir responsabilidades. Neste sentido, se faz necessário a construção de uma prática profissional que pense o seu “fazer” e a criação de uma escola reflexiva.

Para Alarcão (2001, p. 49), a escola reflexiva é uma

[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com desenrolar de sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Neste sentido se faz necessário a consolidação institucional, não apenas legal, na intenção da formação de profissionais reflexivos em seu cotidiano não só enquanto profissional, mas também enquanto profissional em formação. É necessária a quebra de conceitos cristalizados historicamente de que a prática pedagógica e a construção de uma aprendizagem significativa ocorrem somente na sala de aula.

Necessário ainda é o entendimento por parte dos docentes de que a efetividade de sua ação docente, entendida não unicamente como a atividade em sala de aula, mas toda amplitude de um compromisso técnico político a ser

assumidos pelo professor, sua visão de mundo, suas concepções, seus valores, seus hábitos, suas habilidades e suas atitudes, ocorre no momento em que conseguimos tornar significativos os conteúdos com que trabalhamos. Isso não é tarefa fácil, pois necessita de intensa inserção em tal conteúdo e conhecimento da área de aplicação.

As bases de um novo paradigma na formação de profissionais reflexivos, apóia-se na concepção de que há uma nova racionalidade científica sendo construída e tal construção é um processo complexo que se dá pouco a pouco.

O Parecer Nº 009/2001 ainda destaca a necessidade da articulação das escolas de formação e os sistemas de ensino, para assegurar a preparação profissional, ressaltada como indispensável. Indica o Parecer seus suportes legais, ancorados na LDB Nº 9394/96, em especial os artigos números 13 e 61, que tratam das incumbências do docente e de sua formação.

Destaca do art. Nº 61 a relação teoria e prática e o aproveitamento de experiência anterior. Ressalta ainda a resolução CNE Nº 01/99 que deixa em aberto a localização dos Institutos Superiores de Educação (ISE) “dentro ou fora da estrutura universitária - e os posiciona como instituições articuladoras” (p. 14). Faltou-nos em tal parecer a explicação de que articulação, haja vista que a princípio os ISE vêm justamente desarticular propostas já efetivadas nas instituições.

Assume a formação de professores como “um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.” (p. 16)

O parecer trata ainda das questões a serem enfrentadas. Tais questões estão mais explicitadas na análise e articulação das idéias no tocante a profissionalização docente e o campo de estudo da pedagogia.

### 3.2.3 Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia: um “por vir”

Quanto ao curso de Graduação em Pedagogia, as discussões encontram-se estacionadas desde 1999, os especialistas da área têm lutado na direção de defender a área contra a extinção de tal curso, analisar as propostas do Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como provão, em que o curso de Pedagogia começa a ser avaliado em 2001.

Em documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia ainda em 1999, objetivando apontar os padrões, critérios e indicadores de qualidade para a autorização de novos cursos de Pedagogia, pode-se notar a preocupação com a situação dos cursos no país e, para isso preocupa-se em proceder uma descrição historicizada da área de Pedagogia apontando que as dicotomias na formação do educador se faz presente desde a estruturação do primeiro Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil em 1939, as dicotomias apontadas tratam das questões da formação de professores X especialistas, bacharelado X licenciatura, generalista X especialista, e técnico em educação X professor.

Tais discussões, presentes até hoje, sofreram avanços e retrocessos, pautados por perplexidades e possibilidades; discussões de campo de atuação do pedagogo e da formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em educação especial, em educação de jovens e

adultos, além disso ser o pedagogo conhecedor de políticas, métodos e técnicas em educação.

O documento ressalta que tal indefinição é,

[...] gerada por certa confusão entre a necessidade de uma política científica e acadêmica para a área – entendida como base de formação do pedagogo – e a política profissional – o mercado de trabalho para sua atuação – que vem orientando através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes fóruns a nível nacional e em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo.(p. 12)

Na verdade, o que podemos chamar de crise da pedagogia, gerada pelo que Sanfelice (1996, p 5) analisa como sendo “veiculada pelo senso comum, por ser conseqüência de uma leitura mais política do que científica”, revela a própria situação da sociedade e, conseqüentemente da educação neste país

Ainda no documento encontro referência à docência como base da formação do pedagogo, o que me parece sensato considerando que para o exercício em qualquer um dos cargos educacionais é interessante, porque não dizer fundamental, que o educador conheça profundamente as questões de ensino e de aprendizagem e “como” esse processo ocorre em sala de aula.

Em maio de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia<sup>15</sup> divulga documento, fruto das discussões com entidades nacionais envolvidas com o Curso de Graduação em Pedagogia, ocorrida em 04 de maio de 1999 na SESU/MEC.

O documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia” mantém a proposta da docência como base da formação

---

<sup>15</sup> A comissão presidida pela Profª Leda Scheibe foi composta pelos Professores Celestino Alves da Silva Júnior, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.

do pedagogo, ampliando a mera função técnica do especialista em educação para a noção de gestão, que em nosso entender pressupõe participação, logo, compromisso técnico político.

Após listar as competências e habilidades do pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do nível médio e ainda na organização de sistemas, unidades projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, bem como em suas áreas emergentes, o documento traz a seguinte recomendação:

As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico da IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional (FORGRAD, *on line*, 1999,p.7)

Tal recomendação é preocupante, haja vista que em levantamento realizado para organização do Exame Nacional de Cursos (ENC) 2001, constatou-se mais de trinta habilitações para o Curso de Graduação em Pedagogia, o que torna a área passível de críticas e deliberações que podem, extinguir os cursos de pedagogia no país.

Ainda em relação ao ENC, em 2002 as diretrizes propostas para o Exame destacam objetivos, habilidades e competências a partir do que se espera “oficialmente” de egressos dos cursos de pedagogia, considerando as habilitações existentes no país.

Essas diretrizes apontam como objetivos do ENC:

- a) gerar dados que informem o processo de formação do licenciando em Pedagogia, nos diferentes grupos de habilitações,

com base na identificação de saberes, capacidades e competências esperados dos graduandos para o exercício da profissão;

b) contribuir para a identificação de tendências predominantes nos modelos de formação e organização curricular dos cursos;

c) contribuir para a identificação de necessidades, demandas e problemas do processo de formação do licenciando em Pedagogia, considerando-se as exigências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, assim como os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

d) disponibilizar informações que possibilitem às Instituições de Ensino Superior avaliar e aperfeiçoar seus projetos pedagógicos, visando a melhoria da qualidade da formação do profissional da Educação.

Frente a tais objetivos é possível elaborar questionamentos acerca da função dos Cursos de Graduação em Pedagogia, destacando o fato de que uma avaliação que se propõe contribuir para a formação do licenciado em Pedagogia e demais licenciaturas, respeitando as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, significa, em outro sentido, propor a extinção da licenciatura em Pedagogia, haja vista o exposto em tais diretrizes.

Desta forma, as análises se pautam na direção de que existe uma “deslegalização” acerca da formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alimentada pelo poder do Estado e, de certa maneira, respaldada pelas entidades que discutem tal formação, no momento em que se abandona a discussão epistemológica e se discute unicamente o *lócus* de tal formação, propiciando o aligeiramento de qualquer formação docente, delimitando sua duração em, no máximo, três anos.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANALISANDO AS PERPLEXIDADES NA BUSCA DE POSSIBILIDADES**

As perplexidades apontadas até aqui para a formação docente me levou a proceder escolhas de procedimentos que pudessem articular-se entre a desocultação da legalidade e o desvelamento do discurso presente nesta legalidade.

O material disponível para tal confronto é imenso, e, para não correr o risco da superficialidade pautei a desocultação e o desvelemanto em um período datado de 1999 a 2002, sem contudo, desconsiderar todo o processo histórico posterior a esse período, especialmente o do início da década de 1990.

Desta forma, o trabalho investigativo se sustenta, enquanto técnica de pesquisa, na análise de documentos relativos a formação de professores nos anos 90 até 2002, tendo presente o alerta de Ludke e André (1986, p. 15):

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Nesta direção, sem deixar perder de vista o movimento social/histórico procedi em um primeiro instante uma retrospectiva histórico/legal da trajetória da formação de docentes em nosso país, para em seguida partir para o exaustivo trabalho de analisar as propostas atuais, na intenção de traçar o movimento histórico/legal no que tange a formação de educadores neste início de século. Trata-se de uma tarefa de análise de conteúdo que, enquanto esforço de interpretação, segundo Bardin (1977):

[...] oscila entre dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial do inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” [...] analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detective, espião [...]

É nesta tarefa de ser “espião das intenções” acerca da formação do professor, especialmente o que vai atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ancore a investigação, haja vista que o processo da análise de conteúdo conta com três fases distintas: a pré análise, em que se organiza o trabalho, escolhe documentos, formula-se hipóteses e objetivos; a exploração do material, fase longa e fastidiosa em que se faz as codificações em função dos objetivos e hipóteses iniciais e nos remete a voltar a fase anterior inúmeras vezes; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que operamos a significação e a validade das análises.

É preciso registrar que em uma análise pós-estruturalista, assumo a atitude do desvelamento de uma série de relações, não adotando um conjunto pré-determinado de procedimentos e regras, mas uma postura re-flexiva. Tal atitude remeteu ao uso da análise do conteúdo dos documentos legais articulada às questões presentes na Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e na graduação em Pedagogia, criando, dessa forma o sentido das intencionalidades deste trabalho.

Proceder a análise buscando, como já anunciado, o desvelamento dos princípios que Foucault chama de especificidade e de exterioridade não foi tarefa fácil, principalmente pelo fato de me considero não só pesquisadora, mas sujeito dessa história e a cada descoberta, a cada perplexidade foi necessário um momento de reflexão acerca da própria trajetória, sem contar que tratou-se de um objeto dinâmico que se movimenta a cada instante, o que derrubou o paradigma de que o fenômeno está lá, é só buscarmos, pelo contrário, o fenômeno é dinâmico, ele também se reconstrói nos limites da estrutura de análise.

A primeira fase do trabalho de análise de conteúdo, a da pré análise revelou em primeiro plano, as contradições vividas na formação docente desde sua concepção e, especialmente no Brasil ficaram latentes as idas e vindas das concepções presentes nesta formação.

A infinidade de documentos legais que fomos “desocultando<sup>16</sup>” nessa trajetória levou a organização de um quadro que serviu, em um primeiro momento para balizar a análise e que em seguida foi descartado, pelo desenho que foi se formando, o que tornou tal instrumento irrelevante.

Neste momento, não podia perder de vista os alertas de Bardin (1977) na diferença de se proceder análise de conteúdo e análise documental. A análise documental, segundo Chaumier (apud BARDIN, 1977, p. 45) é definida como:

---

<sup>16</sup> O termo é utilizado para dizer que não se tratam de documentos que não fossem conhecidos, mas que foram analisados em seus princípios ideológicos.

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.

Já na análise de conteúdo procura-se “[...] desvelar ‘o que’ está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44).

Neste desvelamento do “por trás das palavras” deparei-me com a questão da teoria. Era uma intenção desde o início trabalhar com Foucault, mas, qual a sua teoria? O que poderia entender como uma metodologia Foucaultiana para proceder tal análise? Na busca desse entendimento foi que encontrei em sua “Ordem do Discurso”, os princípios aqui anunciados e os utilizei, na tentativa de estabelecer não uma “genealogia” da formação docente e das propostas oficiais para essa formação, mas questionamentos que despertem para a questão de que “onde” vai acontecer a formação docente não é o essencial, mas que se retome a discussão “científica” de tal formação.

Pelas orientações das comissões de autorização de cursos, pode-se perceber que a preocupação que perdura é a nomenclatura dos cursos e não sua estrutura e/ou proposta de formação.

Tinha clareza que a questão do poder estaria sempre presente no trabalho, pois como é anunciado no prefácio da *Microfísica do Poder* (1992, p. 7), esta questão “[...] é o mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault”. Nesta obra, Foucault (1992, p. 71) me ofereceu de desocultação das proposituras de análise, quando afirma que:

[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática. Mas local e regional, [...] não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais incidiioso. Luta, não para uma “tomada de

consciência” [...] mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta.

E, neste diálogo, estabelecido com Foucault, Deleuze completa; “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma (FOUCAULT, 1992, p. 71)”.

Assim, na intenção de que a “teoria” funcione, formalizei questionamentos e intencionalidades, respeitando a segunda e a terceira finalidade da pré análise ou seja, a formulação de hipóteses e objetivos e a “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). A interpretação final é balizada pelo princípio Foucaultiano da exterioridade.

#### 4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

A discussão que apresentamos acerca do *lócus* da formação docente ser a graduação em pedagogia, reforça-se no sentido de que, se entendermos que o profissional docente não se consolida se não tiver condições de efetivar a ligação de seu “saber” com seu “fazer”.

Não nego o fato de que é necessária uma re-organização na estrutura dos cursos de graduação em pedagogia, considerando que ao se alargar em “habilitações” tal curso perdeu sua identidade, deixando de formar o professor porque não trabalha com os conteúdos específicos de cada uma das áreas em que tal profissional atua.

Um dado importante tomado como ponto de análise é o registro do relatório do Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) de 2002, acerca da quantidade de cursos de pedagogia na Região Centro Oeste.

Registra o relatório:

A Região Centro-Oeste se fez representar com 77 cursos, ou seja, 12,7% do total brasileiro. Deles, 44,2% estavam vinculados a instituições privadas de ensino, representando a maioria na região, 37,7%, a instituições estaduais, 14,3%, a federais, e apenas 3 cursos representavam as instituições municipais.

O quantitativo de cursos de graduação em pedagogia é importante no sentido de que desse número pode-se verificar uma variação de habilitações, que em nenhum caso deixa de abordar a docência como base de formação.

Entendo o campo do pedagogo como sendo o magistério, na ampliação de sua atividade, bem como em atividades não escolares, onde o domínio do ato educativo se fizer necessário. Contudo, percebe-se que não é na ampliação de habilitações para a graduação em Pedagogia, tampouco a mudança do *lócus* de formação que vai solucionar as questões referentes a atividade profissional do docente.

Scheibe (2000) destaca que o reordenamento dos mecanismos de controle nas práticas educativas e escolares, provoca impacto em várias dimensões, a partir de critérios como eficiência e eficácia, e é neste contexto que se re-configura a formação do pedagogo. A autora registra a reconfiguração da educação superior “que se efetiva de modo bastante fragmentário, através de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias” (SCHEIBE, 2000, p. 18).

Nesta nova configuração do ensino superior é que foram analisados os pareceres emitidos pelas comissões de especialistas, no credenciamento de cursos de formação de professores, tomando como recorte histórico e legal o ano de 2002.

A análise tem como referência, no campo empírico, a seleção de dimensões didático-pedagógicas subdivididas nas facções dos aspectos analisados, tendo como referência o formulário adotado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC para autorização dos cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os formulários são subdivididos em quatro dimensões: Contexto Institucional, Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente, Instalações. Cada uma dessas dimensões possui aspectos essenciais e complementares, sendo que os aspectos essenciais devem ser atendidos em sua totalidade e os complementares em 75% para que o curso seja recomendado, caso contrário o projeto pode ser posto em diligência ou mesmo reprovado.

Colocar um projeto em diligência significa estabelecer um prazo para que a Instituição reorganize alguns pontos que eventualmente possam ter ficado obscuros mas que não essencialmente comprometam os aspectos essenciais.

## 4.2 O CONTEXTO DA ANÁLISE

A análise pauta-se em projetos de duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas apresentados com fins de obter credenciamento através da Comissão Verificadora do MEC. Obtivemos através da análise dos relatórios da comissão dados que confirmam o atendimento ao disposto no Parecer 009/2001, especialmente no que denominam articulação teoria-prática.

Quanto a tal pressuposto, no projeto Pedagógico da IES **A** encontramos a seguinte afirmação:

[...] tomamos a articulação entre teoria e prática como o primeiro parâmetro teórico-metodológico para os Cursos [...].

Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica (prática) deve constituir-se o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de formação.

Ao assumir a prática como ponto de partida e chegada no processo de formação docente, fica latente o fato de que a Instituição propõe-se, ao menos no discurso a articulação entre o que se produz teoricamente e o que se vivencia no cotidiano docente, o perigo reside de partir da prática e permanecer nela, sem promover o movimento reflexivo necessário a tal proposta e impossível de se verificar na análise de documentos, mas possível de ser verificado nos depoimentos de docentes e discentes envolvidos no processo de formação.

Foram analisados três projetos, sendo dois para formação em Anos Iniciais e um em Educação Infantil. Os projetos são de duas IES localizadas em diferentes regiões do país, uma na Região Sudeste (Instituição A) e outra na Região Centro Oeste (Instituição B).

A análise voltou-se à verificação do princípio da exterioridade do discurso, ou seja, como foram percebidas as orientações legais na propositura de cursos de formação de professores, especialmente em IES privadas que são permanentemente “acompanhadas” pelos especialistas do MEC, e mais, instituições não universitárias, que devem atender a determinação de que a formação docente deve acontecer nos Institutos Superiores de Educação.

## 4.2.1 Caracterização das Instituições de Ensino Superior

A escolha das IES deu-se dentre 21 relatórios a que tivemos acesso. São formulários que a IES preenche para receber a Comissão Verificadora no qual esta registra suas conclusões. Tratam de documentos, e o fato de serem propostas que atendam as concepções presentes nos documentos oficiais, não garante que sejam efetivadas em sua totalidade na prática, pois o discurso permite tal dicotomia, é o espaço que se forma entre quem faz o discurso e quem o efetiva, surgindo, neste caso, mais uma figura, quem analisa o discurso na função de fazê-lo cumprir.

Minha intenção é chamar a atenção de que é preciso retomar a discussão de uma consistente e presente base teórica para a prática educativa, o que se observa é ênfase da estrutura proposta na estrutura normativa, por tal motivo minha análise pauta-se na dimensão didático-pedagógica do relatório, dividida nas categorias: administração acadêmica (coordenação do curso, organização acadêmico administrativo, atenção aos discentes); projeto do curso (concepção do curso, conteúdos curriculares, sistema de avaliação). É certo que todo o contexto é considerado, haja vista que não é possível a consolidação de uma proposta, sem uma leitura da totalidade.

Os dados analisados nos relatórios são originários do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo que a nós foi possível acesso ao PDI da instituição A, já que o foco foi no material já analisado pela Comissão Verificadora.

### 4.2.1.1 Instituição A

A Instituição localizada na Região Sudeste do país, solicita credenciamento do Instituto Superior de Educação e autorização para o curso Normal Superior

presencial com habilitação em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma IES particular, mantida por sociedade civil com fins lucrativos.

Quanto a missão institucional foi considerada claramente formulada e concordante ao campo de atuação institucional. Sendo explicitada como:

Servir à comunidade provendo conhecimento e gerando recursos importantes para o desenvolvimento científico, econômico, profissional, social e cultural de [...] e região, buscando contribuir sempre para o bem-estar da sociedade de modo a participar no esforço pela melhoria da qualidade de vida, defendendo a expressão e o cumprimento da verdade. (PDI, Instituição A)

O discurso presente em tal missão é a exteriorização daquilo que se tem como paradigma atual do perfil profissional sugerido para o início do século XXI, em que as Instituições deverão estar voltadas ao cumprimento de seu compromisso social na formação de sujeitos capazes de contribuir ao desenvolvimento sócio-político-cultural-econômico e científico.

Explicita ainda o compromisso de “contribuir para a construção de uma sociedade solidária e democrática, dentro dos princípios do estado democrático de direito e da liberdade [...]”, esta contribuição foi explicitada na estrutura dos cursos propostos, quando se assume a articulação entre teoria e prática, organizando disciplinas em forma de oficinas, contudo, houve a indicação da comissão para adequação de ementas e bibliografias das disciplinas.

É preciso registrar o fato de que o parecer da Comissão recomendou o credenciamento da IES bem como reconheceu os cursos propostos.

#### 4.2.1.2 Instituição B

Localizada na Região Centro Oeste do país, solicita credenciamento do Instituto Superior de Educação e autorização para o curso Normal Superior presencial com habilitações em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. O relatório analisado já é o resultado da diligência, indicada em visita anterior.

Segundo dados do relatório da comissão, a IES de vocação religiosa, centra-se no propósito de:

[...] produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, com **formação humanística**, reflexiva e crítica, preparando profissionais com competência e habilidades para atuar no mundo do trabalho e desenvolver ações transformadoras para a melhoria das condições de vida de todos os cidadãos. (grifo nosso)

A expressão que assume formação humanística é a exteriorização do discurso próprio de instituições de matriz religiosa, mas que em sua essência não deixa de explicitar a estrutura presente no discurso oficial, na formação de competências e habilidades sugeridas para o momento histórico, ou seja, lidar com as questões políticas da construção da cidadania.

Houve recomendação da comissão relativa a matriz curricular do curso proposto, na direção de atender a legislação vigente. Após análise da diligência, a comissão credenciou a IES e recomendou os cursos.

Diferentemente da IES “A”, a grade curricular do curso proposto não oportuniza o oferecimento de disciplinas em forma de oficinas, fato que poderia apontar a não articulação teoria-prática.

A leitura do relatório na busca da desocultação do discurso abriu uma série de possibilidades de discussões e propostas, mesmo focando em uma dimensão avaliada. Uma das possibilidades que me parece interessante e propicio discutir no momento histórico em que vivemos é a questão da própria estrutura acadêmico-administrativa das IES que conduz ao trabalho isolado de grupos ou pessoas fortalecendo o sistema de dependências no interior de tal estrutura e o jogo de poder, via acesso a informações.

Muito já foi discutido acerca da estrutura compartimentalizada das IES, contudo, não se trata de uma discussão superada, já que não foi resolvida e, no momento em que no país se fala em reforma universitária, é necessária a retomada dessa discussão, no sentido de efetivamente tornar o conhecimento de acesso a todos, de respeitar as produções das diferentes áreas, do entendimento de que existem as individualidades dos sujeitos que constroem a história e, especialmente, no caso da formação docente, que a especificidade da área é discutida no contexto da pedagogia e que esta precisa ser retomada, não no discurso, mas além dele, em sua exterioridade.

## **CAPÍTULO V**

### **DAS EXPECTATIVAS ÀS POSSIBILIDADES: A EXTERIORIDADE DO DISCURSO**

Retomando às intencionalidades deste trabalho e na busca de articular as questões nascidas na análise dos documentos que tornaram-se objeto na tarefa de desvelar, como afinal fica a pedagogia como ciência da educação e, mais delimitadamente, como *lócus* da formação docente, especialmente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como trata-se de um trabalho que buscou na inserção da estrutura legal e real oferecer reflexões acerca desta área do conhecimento, se faz necessário retornar a Foucault, que alerta acerca da necessidade de desocultar aquilo que em cada época é acolhido como discurso válido.

Foi nesta direção que trabalhei no processo de desocultação do discurso presente nas propostas oficiais para a formação docente no Brasil, a partir do disposto na LDB de 1996, e, trabalhando com os princípios Foucaultianos anunciados na Ordem do Discurso (2000a). Retomando ao princípio de

exterioridade, ou seja, verificando suas regularidades e analisando suas possibilidades, sem desconsiderar as fronteiras estabelecidas pela lógica do poder (*status* de quem faz o discurso e de quem o absorve).

Em se tratando dos aspectos tomados como parâmetro de análise, foram possíveis algumas aproximações, possibilitadas especialmente pela reflexão inicial nascida na própria prática.

Da reflexão da prática, destaco a vivência como coordenadora de um curso de graduação em pedagogia e a experiência muito aproximada das IES analisadas, via os relatórios, isso justifica a escolha de tais instituições como objeto de análise. Possivelmente as IES propõem as mudanças com base nas determinações legais de que a formação docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se efetivará nos Institutos Superiores de Educação (ISE), exceto nas universidades que no uso de sua autonomia podem continuar oferecendo tal formação nos cursos de pedagogia, o que torna a questão definida no Decreto Presidencial Nº 3276/99 de que a formação docente se dará preferencialmente no Curso Normal Superior não superada, mas presente, se considerarmos toda a estrutura a ser disponibilizada institucionalmente para a criação dos ISE, no contexto das instituições não universitárias.

Analisando a dimensão didático pedagógica das duas instituições, é possível uma generalização, no sentido de que se faz presente em ambas propostas a preocupação em destacar a formação para a cidadania e a articulação teoria prática, no que refere-se ao atendimento das exigências “oficiais”, consideradas “essenciais”, é possível perceber nos quadros 1, 2 e 3 uma avaliação positiva, o foco

se destaca em aspectos não considerados essenciais no discurso, e não atendidos nas propostas, segundo avaliação da Comissão.

**Quadro 1** – Análise da proposta de formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Instituição A (Dimensão 2)

<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.1 Administração acadêmica	2.1.1 Coordenação do curso  <i>Fonte de consulta: Plano de Carreira</i>	Participação efetiva da coordenação do curso e representação docente em órgãos colegiados acadêmicos da IES.(*)	X	
		Apoio didático-pedagógico aos docentes.	X	
		Titulação do docente indicado para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Área de formação do docente indicado para assumir as funções de coordenador de curso.(*)	X	
		Experiência profissional acadêmica do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Regime de trabalho previsto do coordenador do curso (RT). (*)	X	
		Tempo de experiência profissional acadêmica (EA) do docente indicado para assumir as funções de Coordenador do Curso ( <i>como professor de educação superior</i> ).	X	
		Tempo de experiência profissional não acadêmica ou administrativa (EP) do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso ( <i>cargos em diretorias, coordenadorias, chefias, assessorias, atividades em comissões na educação superior ou correlatas à profissão, na IES e fora dela</i> ).	X	
	2.1.2 Organização acadêmico – administrativa  <i>Fonte de consulta: PDI e Plano de Carreira do pessoal Técnico e Administrativo</i>	Organização do controle acadêmico.(*)	X	
		Pessoal técnico e administrativo.(*)	X	

	2.1.3 Atenção aos discentes	Apoio psicopedagógico ao discente.	X	
	<i>Fonte de consulta:</i> PDI	Mecanismos de nivelamento.	X	
		Atendimento extra classe.(*)	X	
<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.2 Projeto do curso	2.2.1 Concepção do curso  <i>Fonte de consulta:</i> <i>Projeto de curso e PDI</i>	Objetivos do curso.(*)	X	
		Perfil dos egressos.(*)	X	
		Adequação ao PDI.(*)		
	2.2.2 Conteúdos curriculares  <i>Fonte de consulta:</i> <i>Projeto de curso</i>	Coerência dos conteúdos curriculares com os objetivos do curso.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares com o perfil desejado dos egressos.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares face às diretrizes curriculares nacionais.(*)	X	
		Adequação da metodologia de ensino às características do curso.		X
		Inter-relação dos conteúdos das disciplinas na matriz curricular do curso.	X	
		Dimensionamento da carga horária das disciplinas.(*)	X	
		Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas.(*)	X	
		Interdisciplinaridade da matriz curricular do curso.	X	
		Adequação e atualização da bibliografia.		X
		Atividades complementares.	X	
		Estágio supervisionado ou atividade equivalente. (*)	X	
		Trabalho de conclusão de curso, quando obrigatório.	X	
2.2.3 Sistema de avaliação  <i>Fonte de consulta:</i> <i>Projeto de curso</i>	Coerência e consistência da proposta do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso.		X	
	Proposta de um sistema de auto-avaliação do curso.	X		
<b>(*) – Todos os aspectos marcados com asterisco são considerados ESSENCIAIS.</b>				

FONTE: Formulário de verificação *in loco* das condições institucionais

Observa-se que os aspectos não atendidos foram os relativos à adequação da metodologia de ensino proposta, da bibliografia e da coerência e consistência do sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem com a concepção de curso. Tal fato reforça a tese de que não se trata de atender os discursos presentes nas orientações legais, mas efetivá-los no cotidiano, para torná-lo significativo aos aprendizes. Assim, como fica a articulação teoria-prática prevista no discurso institucional?

Trata-se de uma questão que só pode ser respondida pelos sujeitos envolvidos no processo de formação (professores e acadêmicos), o que indica a distância entre o previsto em projetos de formação e o efetivado em tal formação.

**Quadro 2** - Análise da proposta de formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Instituição B (Dimensão 2)

<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.1 Administração acadêmica	2.1.1 Coordenação do curso  <i>Fonte de consulta: Plano de Carreira</i>	Participação efetiva da coordenação do curso e representação docente em órgãos colegiados acadêmicos da IES.(*)	X	
		Apoio didático-pedagógico aos docentes.	X	
		Titulação do docente indicado para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Área de formação do docente indicado para assumir as funções de coordenador de curso.(*)	X	
		Experiência profissional acadêmica do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Regime de trabalho previsto do coordenador do curso (RT). (*)	X	

		Tempo de experiência profissional acadêmica (EA) do docente indicado para assumir as funções de Coordenador do Curso ( <i>como professor de educação superior</i> ).	X	
		Tempo de experiência profissional não acadêmica ou administrativa (EP) do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso ( <i>cargos em diretorias, coordenadorias, chefias, assessorias, atividades em comissões na educação superior ou correlatas à profissão, na IES e fora dela</i> ).	X	
	2.1.2 Organização acadêmico – administrativa	Organização do controle acadêmico.(*)	X	
	<i>Fonte de consulta: PDI e Plano de Carreira do pessoal Técnico e Administrativo</i>	Pessoal técnico e administrativo.(*)	X	
	2.1.3 Atenção aos discentes	Apoio psicopedagógico ao discente.	X	
	<i>Fonte de consulta: PDI</i>	Mecanismos de nivelamento.		X
		Atendimento extra classe.(*)	X	
<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.2 Projeto do curso	2.2.1 Concepção do curso	Objetivos do curso.(*)	X	
		Perfil dos egressos.(*)	X	
		Adequação ao PDI.(*)	X	
	<i>Fonte de consulta: Projeto de curso e PDI</i>			
	2.2.2 Conteúdos curriculares	Coerência dos conteúdos curriculares com os objetivos do curso.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares com o perfil desejado dos egressos.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares face às diretrizes curriculares nacionais.(*)	X	
		Adequação da metodologia de ensino às características do curso.		X
		Inter-relação dos conteúdos das disciplinas na matriz curricular do curso.	X	
		Dimensionamento da carga horária das disciplinas.(*)	X	
				X

		Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas.(*)	X	
		Interdisciplinaridade da matriz curricular do curso.	X	
		Adequação e atualização da bibliografia.		X
		Atividades complementares.	X	
		Estágio supervisionado ou atividade equivalente. (*)	X	
		Trabalho de conclusão de curso, quando obrigatório.	X	
	2.2.3 Sistema de avaliação	Coerência e consistência da proposta do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso.	X	
		Proposta de um sistema de auto-avaliação do curso.	X	
		<i>Fonte de consulta: Projeto de curso</i>		

**(\*) – Todos os aspectos marcados com asterisco são considerados ESSENCIAIS.**

FONTE: Formulário de verificação *in loco* das condições institucionais

**Quadro 3** - Análise da proposta de formação docente para a Educação Infantil Instituição B (Dimensão 2)

<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.1 Administração acadêmica	2.1.1 Coordenação do curso  <i>Fonte de consulta: Plano de Carreira</i>	Participação efetiva da coordenação do curso e representação docente em órgãos colegiados acadêmicos da IES.(*)	X	
		Apoio didático-pedagógico aos docentes.	X	
		Titulação do docente indicado para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Área de formação do docente indicado para assumir as funções de coordenador de curso.(*)	X	
		Experiência profissional acadêmica do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso.(*)	X	
		Regime de trabalho previsto do coordenador do curso (RT). (*)	X	
		Tempo de experiência profissional acadêmica (EA) do docente indicado para assumir as funções de Coordenador do Curso ( <i>como professor de educação superior</i> ).	X	

		Tempo de experiência profissional não acadêmica ou administrativa (EP) do docente previsto para assumir as funções de coordenador do curso ( <i>cargos em diretorias, coordenadorias, chefias, assessorias, atividades em comissões na educação superior ou correlatas à profissão, na IES e fora dela</i> ).		
	2.1.2 Organização acadêmico – administrativa	Organização do controle acadêmico.(*)	X	
	<i>Fonte de consulta: PDI e Plano de Carreira do pessoal Técnico e Administrativo</i>	Pessoal técnico e administrativo.(*)	X	
	2.1.3 Atenção aos discentes	Apoio psicopedagógico ao discente.	X	
	<i>Fonte de consulta: PDI</i>	Mecanismos de nivelamento.		X
		Atendimento extra classe.(*)	X	
<b>Dimensão 2 – Organização Didático-Pedagógica</b>				
<b>Categoria de análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos a serem analisados</b>	<b>Atende</b>	<b>Não Atende</b>
2.2 Projeto do curso	2.2.1 Concepção do curso  <i>Fonte de consulta: Projeto de curso e PDI</i>	Objetivos do curso.(*)	X	
		Perfil dos egressos.(*)	X	
		Adequação ao PDI.(*)	X	
	2.2.2 Conteúdos curriculares  <i>Fonte de consulta: Projeto de curso</i>	Coerência dos conteúdos curriculares com os objetivos do curso.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares com o perfil desejado dos egressos.(*)	X	
		Coerência dos conteúdos curriculares face às diretrizes curriculares nacionais.(*)	X	
		Adequação da metodologia de ensino às características do curso.		X
		Inter-relação dos conteúdos das disciplinas na matriz curricular do curso.	X	
		Dimensionamento da carga horária das disciplinas.(*)	X	
		Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas.(*)	X	
Interdisciplinaridade da matriz curricular do curso.	X			
Adequação e atualização da bibliografia.		X		

		Atividades complementares.	X	
		Estágio supervisionado ou atividade equivalente. (*)	X	
		Trabalho de conclusão de curso, quando obrigatório.	X	
	2.2.3 Sistema de avaliação	Coerência e consistência da proposta do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso.	X	
	<i>Fonte de consulta: Projeto de curso</i>	Proposta de um sistema de auto-avaliação do curso.	X	
<b>(*) – Todos os aspectos marcados com asterisco são considerados ESSENCIAIS.</b>				

FONTE: Formulário de verificação *in loco* das condições institucionais

Assim como na Instituição A, os aspectos considerados não atendidos referem-se à questão da adequação da metodologia de ensino proposta, bem como da bibliografia indicada, ocorrendo a mesma indicação nas duas habilitações, cabendo então aqui ass mais profundas reflexões.

É neste momento que cabem as discussões acerca da metodologia de ensino, passando de uma visão única de conjunto de métodos e técnicas que resultem em um aprendizado mecânico, à visão de metodologia enquanto opção teórica, ato político da prática educativa.

Segundo Zabala (1998, p. 27)

Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação ao processo de ensinar e aprender.

É neste contexto que se insere a prática pedagógica, que articula os saberes presentes no cotidiano e aqueles produzidos pela ciência no decorrer da história.

Historicamente a efetivação de um amplo exercício reflexivo tem sido tarefa dos profissionais que trabalham com a metodologia de ensino, inicialmente a reflexão é acerca de suas próprias concepções de homem, de mundo, de sociedade, de ensinar, de aprender, para, em seguida a tomada de posição frente a seu próprio

“fazer”, tornando a disciplina de metodologia de ensino, em cursos de formação docente o elo articulador entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a prática desenvolvida no cotidiano escolar.

Tal posicionamento levou Rays (1996, p. 44) a afirmar que:

À metodologia do ensino cabe, pois, **uma parcela de responsabilidade na formação crítica e criativa do futuro educador**, principalmente quando o sistema social está em contradição com os pressupostos epistemológicos da teoria educacional que a sustenta. (grifo nosso)

Prosseguindo sua linha de pensamento o autor nos alerta ainda que é preciso a superação da falsa imagem da metodologia do ensino que não toma como importante a dialeticidade dos fatos educativos e sociais presentes na prática pedagógica.

O desafio do momento, é o de convencer aos que produzem o discurso que discussões pedagógicas não são vazias, e podem ser desencadeadas em qualquer área do conhecimento, na intenção de articular a importância do conteúdo específico às necessidades sociais prementes, o que acaba por transformar tais conteúdos em “didáticos”. A necessidade da transposição didática (transformação de conceitos científicos em conteúdos escolares) abre a discussão acerca do “como fazer” para a obtenção de um processo de aprendizagem contínuo, eficiente e eficaz para suprir as necessidades do profissional deste milênio.

Neste sentido é importante a posição de Veiga (1997, p 142) quando afirma que:

A metodologia de ensino confere rigor e validade à compreensão e à explicação de uma prática pedagógica. Assim, o *como fazer*, se, de um lado, se desdobra em *o que fazer* e *quando fazer*, por outro, busca responder a três questões: *para quem fazer*, *para que fazer* e *por que fazer*. É preciso ficar claro que à metodologia de ensino

competer recuperar os instrumentos do fazer pedagógico: o *quê* e o *como*. E mais ainda: questionar o *quê* e o *como* em função de quais interesses.

Na afirmação de Veiga (1997) é possível perceber a importância da metodologia de ensino para o resultado do processo de ensino e de aprendizagem, assim como a necessidade de ampla reflexão, por parte dos profissionais envolvidos na tarefa educativa de seus saberes e de suas crenças enquanto cidadãos, principalmente se considerarmos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê respeito à autonomia didática<sup>17</sup>.

Apesar da percepção da importância da metodologia de ensino, como uma opção política que demonstra os saberes e as crenças de quem coordena o processo de ensino e aprendizagem, observei que trata-se de um aspecto considerado não essencial no projeto de formação.

O relato da verificação da categoria destaca a necessidade de adequação de carga horária, ementas e programas ao perfil proposto para o egresso do curso. A comissão registra ainda a necessidade de adequação quanto ao estágio curricular, presente na grade curricular como prática de ensino dividida em quatro momentos: cotidiano da creche, cotidiano no pré-escolar, atuação docente e práticas pedagógicas, totalizando 400 horas, o que contempla o disposto na legislação que prevê como carga horária mínima para tal atividade. A mesma indicação é percebida no relato global relativo à formação para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao verificar os projetos de cursos, em momento diferente da análise do relatório da comissão, foi possível perceber em muitos trechos a preocupação em discorrer acerca dos paradigmas presentes nos discursos atuais na temática

---

<sup>17</sup> O Parágrafo único do Art. 53 da referida Lei trata da autonomia didático-científica das universidades.

formação docente, tomando a pedagogia com o campo de conhecimento da educação.

Sendo a “Pedagogia” a “teoria e ciência da educação e do ensino” (Dicionário Aurélio, p. 105), ela estará permeando toda a atividade que se intenta na produção das licenciaturas do Instituto de Educação, assistindo as suas ações, contribuindo desse modo para a melhoria da qualidade dos processos ensino-aprendizagem para esse público alvo específico. (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO ISE, Instituição A)

Percebo na afirmação a preocupação de articular a formação docente a pedagogia, o que considero um ponto positivo no sentido de não se perder definitivamente o aspecto teórico na formação docente, aspecto esse que foi a grande crítica quanto aos cursos de pedagogia, o excesso de teoria e a ausência de práticas, na forma de “receitas” de como fazer.

Ocorre que a natureza do trabalho docente rejeita os receituários previstos em alguns contratos didáticos, herança do discurso tecnicista onde o fato de dominar técnicas de ensino e uso de instrumentos, garantiria a efetividade e a eficiência da ação docente, demonstrando aí o esvaziamento do conteúdo em favor da técnica.

Na direção da formação eficiente e eficaz, a Instituição B assume em seu projeto que:

[...] implica aos atuais formadores o abandono de práticas de ensino positivistas, cartesianas, tecnicistas e, em contrapartida, apegar-se a fórmulas mais contextuais, interdisciplinares, intercomplementares, de cunho mais humanístico de modo que assumam sua responsabilidade social de formar adequadamente os licenciados para a liderança no magistério.

Frente a tal discurso, existe o paradoxo de que analisando a grade curricular do curso e comparando com o disposto nos demais documentos institucionais, a comissão recomenda adequação nos procedimentos metodológicos propostos.

Neste sentido comprova-se a questão de que na exteriorização do discurso, fomenta-se o atendimento das questões aceitas no status de quem faz o discurso, mas fica pouco claro o como se efetivará tal discurso, o que impossibilita a construção de novos discursos que atendam efetivamente as estruturas sociais que se formam em cada momento da história da humanidade.

Não se pretende com a afirmação acima propor uma nova arqueologia do saber (seria ousadia sem limites), tampouco uma genealogia, o que se observa nos materiais analisados é a necessidade de as IES retrocederem a si mesmas e no interior do ser humano, na direção de atribuir sentido a tão sonhada formação para a cidadania, aquela em que o sujeito tenha efetiva condição de intervir na sociedade para que se promova finalmente a revolução na educação, origem, em meu entendimento, da revolução social esperada para a construção de um mundo mais digno ao ser humano.

## **APONTANDO POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA DE INVERSÃO DO DISCURSO NUMA CONCLUSÃO PRELIMINAR**

Foi recorrendo a uma citação de Camus (2004), em seu Mito de Sísifo que iniciei as reflexões presentes neste trabalho, na busca de preservar através da minha revolta, aqui traduzida em perplexidade, minha liberdade e minha paixão, dando significado às possibilidades, o que seria a morte poderia tornar-se esperança, poderia ser alicerce do “pensar o amanhã” proposto por Freire (2000). Sísifo (o de Camus, o do ensaio sobre o absurdo) foi condenado pelos deuses a empurrar sem descanso um rochedo até ao cume de uma montanha, de onde a pedra caía de novo, em consequência do seu peso. Tinham pensado, com alguma razão, que não há castigo mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança.

Ao desenvolver a pesquisa acerca do Curso de Pedagogia, e da formação docente em seu contexto, chego a conclusão de que trata-se de um curso em extinção, as lutas das pessoas comprometidas efetivamente com o trabalho pedagógico foi vã frente ao (des)compromisso de muitos e com a falta de esclarecimento acerca do que seja pedagogia (trabalho inútil, como o de Sísifo). Então, quando não se sabe justificar o trabalho pedagógico, o burocratizam

transformando-o em uma série de formulários a serem preenchidos (lembrando que é sempre necessário seguir o padrão), em consonância ao discurso do momento

Tudo em nome da LDB, dos pareceres, decretos. Em nome desses dispositivos legais, ferimos os conceitos de cidadania, do direito que todo ser humano tem de optar por princípios e valores a seguir.

Para não cair na denúncia vazia é necessário esclarecer que a pedagogia como ciência de natureza humana e social, pode contribuir com o trabalho de formação docente, entendido em todas as suas dimensões (humana-técnica-política) para organizá-lo, torná-lo prazeroso aos que fazem (professores) e aos que compartilham de tal trabalho (alunos).

A afirmativa de Foucault (1985) de que muito além de uma análise do homem, as ciências humanas são uma análise do que se estabelece entre a objetividade e a subjetividade daquilo que ele vivencia, auxiliou na reflexão acerca da própria positividade profissional.

O que tenho presenciado ao longo desses anos de magistério é o massacre aos compromissos sociais do trabalho docente, o compromisso com o saber, significando o domínio profundo do conteúdo com o qual vai trabalhar; o fazer, sendo o domínio de técnicas de ensino que auxiliem a efetivação do aprendizado, sem com isso ser necessário tornar a aula um picadeiro. Voltamos ao tecnicismo opressor, aquele que quer impor uma série de “perfumarias” ao trabalho docente mas que não discute sua essência: a pertinência do conteúdo com que se trabalha. Tal discussão encontra-se ausente também nos projetos analisados, percebe-se apenas a preocupação em anunciar os discursos que estão em pauta, mas não em propor novos, tampouco uma forma de efetivar outros discursos, ou simplesmente o discurso anunciado.

Para promover um processo de inversão do discurso, se faz necessário colocar novas questões em pauta, suscitadas pela constatação de que não bastam projetos que atendam os discursos vigentes em determinados momentos históricos, são necessárias ações, que não limitem a reformulações de cursos, ou troca de estrutura curricular ou ao simplismo da troca de nome dos cursos, mas a efetivação de propostas que não deixem para trás, sob a “desculpa” de superadas, discussões que não foram resolvidas no interior da formação docente, como é o caso da metodologia proposta para tal formação.

Questões agora relacionadas diretamente aos docentes que participam da formação de outros profissionais acabam por serem suscitadas: Por que nossos alunos chegam ao ensino superior cada dia piores? O que temos “cobrado” de nossos alunos? O que temos feito com esses alunos que apresentam dificuldades de toda natureza? Que tempo temos tido para estudar, refletir, preparar atividades diferenciadas para nossos alunos? Que espaço temos tido para discutir com nossos pares e nossos serviços de apoio as questões pedagógicas que nos afligem?

A minha questão nesse momento é: Será que o conteúdo com que trabalho tem dado conta de atender as competências e habilidades que me proponho desenvolver nesses alunos?

E aí... volto a Camus, a Sísifo, que estando por morrer e querendo por à prova o amor de sua mulher, pediu que esta jogasse seu corpo para o meio da praça pública. Feito isso, Sísifo foi para o inferno e irritado com uma obediência tão contrária ao amor humano, obteve licença para voltar à terra e castigar a mulher. Mas, quando viu de novo o rosto deste mundo, não quis regressar ao inferno, tendo vivido ainda por muitos anos na Terra, até ser resgatado de volta ao inferno, onde o seu rochedo já estava pronto. E finaliza Camus (2004, p. 8): “Já todos

compreenderam que Sísifo é o herói absurdo. É-o tanto pelas suas paixões como pelo seu tormento.”

Assim que, recorrendo à metáfora, é que vejo a pedagogia rolar para o meio da praça como um corpo inerte e encontrar o inferno, o da burocracia, o do mero preenchimento de formulários, o da falta de coragem e ousadia para a criação de novas propostas, ou novas atitudes que contemplem os paradigmas presentes neste momento histórico, propondo unicamente mudança de *lócus* de formação, mas não uma efetiva formação docente que abarque as diversidades presentes no cotidiano da profissão e as discussões acumuladas há várias décadas.

Da mesma forma, nas paixões de Sísifo é possível vislumbrar possibilidades, trazendo o corpo inerte ao novo movimento, não somente nas nomenclaturas a serem utilizadas, mas nos posicionamentos assumidos pelos educadores do momento.

A perplexidade, o absurdo se efetiva ao constatarmos que em nome da LDB, que a princípio deveria proporcionar a eficiência e a eficácia do processo educativo, a formação docente seja engessada em formas e fôrmas, desrespeitando seu princípio de “autonomia”. É preciso discutir, sem jogar para debaixo do tapete as mazelas da prática docente, no contexto da sociedade. Vivemos um paradoxo: ou somos impregnados de conteúdo e desprovidos de compromisso social ou vice-versa, e temos sido acusados todos nós professores, pela formação de uma reserva de mercado qualificada, ou melhor dizendo “diplomada”. Para que, para quem estamos oferecendo formação? E que formação?

É necessário colocar em pauta as mazelas educacionais, discutindo em parcerias (sem controle do mais forte sobre o mais fraco) os conteúdos realmente

necessários ao cidadão desse momento, produzindo e socializando conhecimentos que facilitem o processo de formação do cidadão e desta forma, contribuindo para a tão sonhada transformação social pela via da educação.

Trata-se do desafio imposto ao trabalharmos com os princípios Foucaultianos, que não fecham um círculo, mas que abrem-se em infinitas possibilidades o que o torna um pensador complexo e nos torna cada vez mais instigados com suas propostas. Conhecer significa transgredir. E ao transgredir se explicitam novos objetos e outras relações.

A propositura final com relação à formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é justamente o acompanhamento não só dos projetos, mas da efetivação dessa formação, que em minha análise pode consolidar-se através dos mecanismos de uma avaliação institucional que coloque em discussão a natureza dos conhecimentos a serem produzidos no interior dos cursos de formação, de modo que se antecipe ao discurso “oficial” e se efetive a real mudança na formação docente e, em consequência, na atuação.

Tal proposta seria respaldada pela pedagogia, entendida como campo do conhecimento que possui elementos capazes de oferecer novo sentido a educação, agora não mais como instrumento de controle social, mas como possibilidade de uma nova inserção na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. ; VISALBERGHI, A . **Historia de la Pedagogia**. Trad. Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba. Ed. da UFPR, 2000.

BOLLMANN, Maria da Graça N. LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática. **Universidade & Sociedade**. Caderno Especial LDB: Ano VII nº 12. Fevereiro 1997. p. 162 – 164.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

\_\_\_\_\_(org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. 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 & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, 1999. n.69, p.80-108.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 1977.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 67 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] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/decreto.html> >. Acesso em: 07 mar. 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Conselho Nacional de Educação** – Conselho Pleno, documento preliminar. Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > Acesso em 12 fev 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-41

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, nº.95, p.5-12, nov., 1995.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Disponível em:  
<<http://www.suigeneris.pro.br/sisifo.htm>> Acesso em: 18 fev. 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [s.d]

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: ranços e avanços. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, Denise T. Vasconcelos. **Pedagogia**: a realidade e o compromisso. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1989.

FILOMENO, José Geraldo de Brito. **Manual de Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FORGRAD. Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras. **Proposta preliminar de Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia**. Disponível em: [www.prg.fpb.br/forgrad](http://www.prg.fpb.br/forgrad) Acesso em 17 jul 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000a.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? Trad. Antonio C. Galdino. **Cadernos da F.F.C.** [Faculdade de Filosofia e Ciências]. Marília: UNESP, 2000b. v.9, n. 1, p. 169-189.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Maria Elizabete O; OSÓRIO, Antônio C. do N.; RUSSI, Doralice dos S.; **Caracterização e Avaliação do Ensino de 2º Grau: análise das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1991, 395 p. Dissertação (Mestrado: Educação Brasileira). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

GRINOVER, Ada Pelegrini et al. O perigo do apagão pedagógico. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 fev. 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco; ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? **Revista Brasileira de História**. Memória, História, Historiografia. São Paulo, v. 13, n. 25/26. p.8-16. set./92, ago./93.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano lo Mônaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 133/2001, aprovado em 30/01/2001. Esclarecimento quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Conselho Nacional de Educação** – Câmara de Educação Superior. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne) Acesso em 09 mar 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001, aprovado em 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação** – Conselho Pleno. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne) Acesso em 30 maio 2001.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação da Educação Superior. Provão 2002. **Relatório**. Brasília: MEC, INEP, 2002. 1 CD.

MARSAL, Juan F. **Conhecer Max Weber e a sua obra**. Trad. Manuel de Seabra. [s.l]: Ulisseia, [s.d].

MAQUIAVEL, Nicolau. O Príncipe. **Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em Ensino: O vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: tramitação legislativa e aspectos principais. In: **Nuances: Revista do Curso de Graduação em Pedagogia**. Presidente Prudente: UNESP, v. 4, n. 4, 1998. p. 25-34.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Políticas e Desafios na Educação para os Trabalhadores Empregados e Desempregados. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, v.7, n.14, 2001. p. 23-41.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda M<sup>a</sup> do N. (org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau** : propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores no Brasil em nível de 2º Grau. In: **Anais do Seminário sobre Formação de Professores para a Educação Básica**: MEC/ UNESCO, 1994.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino no trabalho escolar. In: VEIGA, Ilma Passos de A. (coord.). **Repensando a Didática**. 12 ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 83-95.

REIS FILHO, Casemiro . **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930 - 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, v. VI, 1984. (Coleção Os Pensadores).

SANFELICE, José Luis. Crise! Que Crise! **Nuances: Revista do Curso de Graduação em Pedagogia**. Presidente Prudente: UNESP, v.2, n. 2, 1996. p. 5-8.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 09-22

\_\_\_\_\_. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: III Encontro de Educação do Oeste Paulista. Políticas públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica. **Resumos**. Marília: UNESP, 2001. p. 3-5.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e sua Multidimensionalidade: Diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a formação do pedagogo no Brasil**. Trabalho produzido no interior do projeto de pesquisa "A formação de professores nas instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina". UFSC/CNPQ. Disponível em: <http://anped.org.br/24/ts1.doc> Acesso em: 14. mar. 2004.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOUZA, Paulo Renato de. Cursos aprimoram a formação docente. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 fev. 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Metodologia do Ensino no contexto da organização pedagógica. In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (orgs). **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 135-144.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta: uma história do Alto do Juruá, Acre (1890-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.