

portantes, como reflexão, autonomia e investigação, para que o futuro professor possa ser preparado para ingressar na carreira.

Como afirma Garcia (1992, p.55), “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Ou seja, não se pode privilegiar a formação voltada para o professor isoladamente, organizada à margem do seu desenvolvimento profissional, o que contribuiria para agravar o isolamento e reforçar a imagem do professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão.

Para Leite (2000), desenvolvimento profissional além de ser um processo permanente, é um dos principais conceitos que questiona a concepção da formação inicial como única e principal condição de formação.

Superar essa concepção, de acordo com Nóvoa (1991), significa reconhecer que o espaço da formação contínua é, portanto, o do professor em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção dos seus saberes e valores. E significa também reconhecer, como insiste Zeichner (1993, p. 17), que “o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”.

As considerações até aqui apresentadas demonstram que a formação inicial deve ser encarada como um ponto de partida e não de chegada para a prática docente. Entretanto, de acordo com Lüdke (1997), estudos realizados, ao longo de décadas, sobre o papel da formação inicial do professor pouco têm ajudado no esclarecimento dessa questão. A autora questiona “o que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela” (p.118). Tal preparação, como o próprio nome diz, não deve ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada. Segundo a autora:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar

toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial (p.118).

Porém, o fato de entender que a formação continua ao longo da carreira do professor não retira dos cursos de formação inicial o compromisso com o oferecimento de um ensino que prepare adequadamente o indivíduo para o ingresso no magistério.

A importância dessa preparação inicial não deve ser, portanto, subestimada, mas sim, redimensionada, pois, de acordo com Medeiros (1999, p. 106):

É preciso lembrar que o primeiro contato com a futura profissão se dá por intermédio desses cursos. Portanto, é preciso investir seriamente em programas de formação, que tenham como propósito um preparo teórico-prático consistente, que capacite o futuro professor para atuar na realidade escolar.

Nesse sentido, Pimenta (1996) afirma que uma possibilidade para redimensionar a formação docente é discutir sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e os processos de reflexão docente sobre a prática.

Todas essas discussões têm deslocado as dimensões acerca da formação do professor do patamar do ensino básico para o ensino superior, e têm, segundo Pinto (2001), provocado no cenário brasileiro um movimento novo nas universidades, em termos de mudanças necessárias e vigentes nos processos pedagógicos desenvolvidos nas salas de aula dos cursos de graduação, destacando, assim, o papel da Universidade enquanto instituição social responsável pelos processos formativos.

Em relação à responsabilidade da Universidade quanto à formação dos professores para atuar na sociedade atual, a literatura educacional que discute questões sobre a formação docente tem sinalizado que o primeiro aspecto relevante a ser mencionado é a preocupação em formar um professor autônomo e produtor de conhecimento, em lugar de um

professor reprodutor de conhecimentos. Tem também apontado algumas pistas para a construção de uma formação que supere os problemas detectados, por exemplo, a possibilidade de trabalhar com vistas à formação de um professor reflexivo, que faça do questionamento, do diálogo, e da pesquisa, sua prática cotidiana.

A literatura pesquisada aponta a existência de elementos de um novo profissionalismo, e destaca dois aspectos centrais para a construção de uma política educacional que, norteadas por esses pressupostos, possibilite aos professores as condições para um constante processo de desenvolvimento profissional.

O primeiro é a necessidade de o professor ser detentor de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão.

Em relação a este saber específico do professor, estudo realizado por Veiga et al. (1997), em quatro cursos de Pedagogia oferecidos por universidades federais, localizadas em quatro Estados distintos, revela que, em relação à formação profissional dos professores pesquisados³, apenas metade deles fizeram o curso de Pedagogia, sinalizando que o fato de realizar esses estudos em nível de graduação, parece não se constituir em questão fundamental para o ingresso e a atuação nas faculdades e nos departamentos de educação das universidades pesquisadas. De acordo com os autores:

A lógica subjacente parece ser a de que os docentes, mesmo procedendo das mais variadas áreas, como por exemplo, história, ciências naturais, economia, serviço social etc., desde que tenham feito mestrado e/ou doutorado na área de educação, acabam por assegurar o predcativo legal para atuar nos cursos pesquisados (p.31).

Veiga et al. (1997) ao apontarem este dado, não pretendem reduzir a questão à perspectiva corporativista, mas sim colocar em discussão que essa situação pode dificultar a

³ Participaram da pesquisa 68 professores, que foram selecionados por estarem ministrando disciplinas obrigatórias definidas pela legislação.

construção da identidade da educação como objeto de estudo, uma vez que o perfil do docente nas disciplinas específicas do curso de Pedagogia deixa de lado a formação básica inicial.

Segundo os autores, a imprecisão epistemológica do campo da Pedagogia tem repercutido também, negativamente, na construção da identidade do profissional ao ingressar nas faculdades e nos departamentos de educação:

Um licenciando em letras, matemática, educação física etc., que seja portador do título de mestre na área de educação, pode se inscrever para as áreas de didática, fundamentos da educação, educação pré-escolar, estrutura e funcionamento do ensino, etc., sem nunca ter estudado e/ou se aprofundado em tais disciplinas como objeto-alvo do ensino e da pesquisa. Como as licenciaturas se voltam para áreas específicas, o trabalho com aquelas disciplinas reveste-se de um caráter instrumental para os futuros licenciandos, enquanto na pedagogia elas são especificamente voltadas para a formação do pedagogo, que trabalha com o conhecimento científico da pedagogia (VEIGA et al., 1997, p. 32).

Um fator a ser destacado nessa discussão é que a formação profissional ocorre na graduação, enquanto o mestrado é educação continuada.

A Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) deixa claro que:

(...) é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (1996, p.21).

O segundo aspecto é que o trabalho docente seja realizado de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais.

Imbernón (2000) afirma:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (p.18).

Marcelo (1999) entende que o desenvolvimento profissional envolve uma série de situações de aprendizagem que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores, e que este desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional.

De acordo com Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou interpretado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

O conceito de desenvolvimento profissional pauta-se, assim, pela idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto, há que se compatibilizar duas dimensões, que são inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua.

Leite (2000) ao destacar “o papel central que a experiência ou prática assume, tanto na formação inicial quanto na educação continuada” (p. 45), afirma que o processo de formação centrado na prática, ao basear-se no pressuposto de que a formação não pode ocorrer de forma indissociável da experiência de vida, reforça a idéia de que as práticas profissionais são muito importantes, pois fornecem toda a matéria bruta para o processo de formação.

De acordo com esse autor, as novas propostas de formação não pressupõem um conhecimento profissional preexistente que possa ser aplicado, genérica e indistintamente, a todas as práticas. Cada nova situação exige que o professor investigue, compare e decida,

construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando para além do conhecimento posto à sua disposição pela racionalidade técnica.

O processo de reflexão é outra importante característica apontada pelos pesquisadores e educadores quando abordam as novas tendências para o desenvolvimento profissional do professor. Parte expressiva da literatura atual sobre formação de professores tem enfatizado a necessidade de formá-los como profissionais reflexivos.

Documento recente da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação e Cultura intitulado *Referências para a Formação de Professores (1999)*, refere-se à “prática reflexiva” e ao “professor reflexivo”, enfatizando três pontos: a produção do conhecimento pedagógico, o professor como investigador de sua prática e a concepção de reflexão vinculada à tematização da prática. Apesar de não haver referência explícita, no texto, ao autor ou autores que embasam as concepções de “reflexão” e de “professor reflexivo”, uma consulta às referências bibliográficas, ao final do documento, revelam as obras de Donald Schön (1983), de Kenneth Zeichner (1993) e de Isabel Alarcão (1996), autores que se debruçam sobre essa questão já há algum tempo.

Existem várias influências teóricas, nas várias formas de considerar a formação reflexiva de professores. Entre as mais citadas pode-se destacar: a idéia de reflexão em Dewey (1933), e o conceito de prática reflexiva em Schön (1983) e em Zeichner (1993).

De acordo com Leite (2000), Schön foi o autor que delineou de forma mais clara o conceito, ao caracterizar o processo reflexivo como o meio pelo qual os professores constroem seu conhecimento a partir da análise e interpretação de suas práticas. Ou seja, ao referir-se à ação reflexiva dos professores, o autor enfatiza que ela deve ocorrer sempre a partir da prática desenvolvida pelos profissionais, pois somente a prática conduz necessariamente à produção de um conceito específico.

Os estudos de Zeichner são os que têm respaldado, com maior frequência, as discussões dos pesquisadores brasileiros. Um dos pressupostos desse autor é que a reflexão não deve se limitar ao seu aspecto individual, mas deve ser também realizada nas escolas, de forma coletiva entre os pares, pois uma das conseqüências do isolamento individual dos professores é a falta de atenção ao contexto social do ensino, o que leva os professores a perceberem seus problemas como sendo só deles, não relacionados com os dos outros professores ou com a estrutura da escola e dos sistemas educativos. Zeichner (2000), ao ser questionado, sobre o conceito de “professor reflexivo”, destaca que ele pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. “A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo” (p.12).

Sadalla et al. (2000) ao discutirem acerca do professor reflexivo, afirmam que:

Na última década o processo de ensino-aprendizagem tem sido marcado por mudanças que procuram substituir a visão do professor como cumpridor de tarefas, passando a considerá-lo como um profissional em contínuo desenvolvimento, na medida que toma sua prática como objeto de reflexão e análise. Esse movimento é um modo de conceber o professor como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos do seu trabalho (p.25).

As autoras, apoiando-se nas idéias de Zeichner (1993), denominam esse profissional como um prático-reflexivo, uma vez que “desenvolve suas teorias e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas” (SADALLA et al., 2000, p.25).

Para Zeichner (1993), a reflexão é um ato dialógico, é uma das dimensões do trabalho pedagógico, e para sua compreensão é necessário considerar as condições de produção do trabalho. A formação de professores, nessa perspectiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Nessa concepção de formação evidenciam-se conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional e prática reflexiva do ensino. Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos aspectos formais e escolarizados organizados para este fim.

De acordo com o que foi até aqui apresentado, apreende-se que a formação inicial é importante, mas não suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que é apenas por meio de um processo ativo e contínuo de reflexão sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente/contínua dos professores. É importante também que se reconheça o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde essa especificidade possa ser exercida.

As discussões em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia apresenta-se atualmente, como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em discussão no país, desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394. Os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais, que se transformaram na atual celeuma em relação a esse curso: o artigo 62, que introduz a figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, juntamente com as Universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64, que fixa duas instâncias alternativas para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em Pedagogia ou o nível de Pós-Graduação em Educação.

A possibilidade de retirar do curso de Pedagogia a tarefa de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sinalizada pela apresentação do Decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica e foi divulgado às vésperas da reunião do Conselho Nacional de Educação, que iria deliberar sobre a matéria tratada no Parecer nº 970/99, da Câmara de Educação Superior do Mec, foi o pivô da discordância no âmbito acadêmico.

Scheibe (2000) afirma que:

A instituição, pela LDB de 1996, do Instituto Superior de Educação como novo 'locus' para a formação de professores, e do Curso Normal Superior como instância de graduação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, abriu espaço para que as propostas que não tiveram condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem travestidas em forma de lei. Foram dadas as condições para uma formatação dos cursos de licenciatura e de pedagogia com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso do curso de pedagogia, tenta-se romper com uma visão orgânica da formação docente, que vinha sendo construída no país nas últimas décadas, e acentua-se a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e aquela destinada às séries finais deste nível de ensino e ao ensino médio (p.16).

Na realidade o Art.62 da LDB é claro e específico não deixando dúvidas a respeito das instituições formadoras de docentes, em nível superior, para atuar na educação básica, uma vez que determina que dentro de um certo prazo (não estabelecido pela lei), só haverá duas vias para essa formação: 1) a oferecida pelas universidades e, 2) a ministrada em institutos superiores de educação.

Com isso, a LDB começou a preparar o caminho para o esvaziamento do curso de Pedagogia e para o sucesso das propostas que visam retirar dele a base da docência, transformando-o, na prática, em um bacharelado.

Silva (2000) em estudo apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), afirma que no dia 6 de dezembro de 1999 foi inaugurado um quarto período na história do curso de Pedagogia, denominado *período dos decretos*, por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo, no qual teve sua *identidade outorgada*. Nesse estudo a autora apresenta a análise de dois documentos que respondem por esse período: o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 e o Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

A autora declara que “esta é uma fase de absolutismo na história do curso de Pedagogia no Brasil”, pois, citando Tanuri (2000), “não há como conceber que casos de impasse em assuntos pedagógicos sejam resolvidos por decretos, sejam do Executivo, sejam do Legislativo”. Tais procedimentos não apenas violentam a própria natureza da matéria que se propõem disciplinar, mas também ferem os princípios fundamentais que regem as relações entre as instituições de uma sociedade que se pretende democrática. Por isso, ferem também o Conselho Nacional de Educação (CNE) em sua integridade, de três formas: intervindo em matéria de sua competência; impedindo que o próprio Conselho administre, como colegiado, seus próprios conflitos; privilegiando a posição de alguns conselheiros em detrimento da dos demais.

A propósito, tanto o Parecer CES 970/99 quanto o Decreto Presidencial nº 3.276/99, ao expropriarem a função de magistério do curso de Pedagogia, criam uma dicotomia entre ensino e pedagogia, caminhando, então, na contramão dos mais recentes avanços a respeito da Pedagogia enquanto “ciência da prática”. Tal retrocesso se torna lamentável, sobretudo numa fase em que, com o fortalecimento dos intercâmbios internacionais, têm sido favorecidas as condições acadêmicas para o desenvolvimento das pesquisas a respeito do estatuto teórico da Pedagogia, à luz do qual se poderia resolver, com mais facilidade, as questões prático-institucionais (SILVA, 2000).

De acordo com documentos da ANFOPE enviado ao Conselho Nacional de Educação em 10.09.2004, entre maio de

1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do Mec em relação à formação de professores e o próprio curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes para formação de Professores – causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial os cursos de Pedagogia, *“a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras”* (p.1).

Está em discussão no CNE uma Minuta de Resolução, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de Professores, que propõe-se a consolidar as normalizações existentes sobre a matéria até o momento.

As proposições presentes nessa Minuta de Resolução propõe a construção de um sistema articulado de formação dos professores para educação na educação básica, um fato positivo e que é reivindicação antiga do movimento dos educadores. No entanto, a crítica e a contestação a essa Minuta de Resoluções, se faz presente no momento em que se pretende situar esta formação articulada no âmbito dos ISEs, do Curso Normal Superior e separar as licenciaturas dos bacharelados, pois dessa forma separa, na formação, a produção do conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica, da formação profissional, o que inviabiliza a construção de um projeto democrático e de qualidade para formação dos educadores, fato já amplamente apontado, discutido e comprovado por estudiosos do assunto.

A ANFOPE em seus vários documentos produzidos sobre o tema, indica a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para superação da dicotomia – formar o professor e o especialista no educador.

O processo de definição das Diretrizes da Pedagogia, sinalizam de forma premente a necessidade de definir, para as Instituições de Ensino, os parâmetros orientadores para a

organização e consolidação de seus cursos, que passam por um processo de indefinição generalizada, desde que o Parecer CNE-CES 133/2001, determinou às instituições que mantinham curso de pedagogia com formação de professores a criarem o Curso Normal Superior, obrigando-as a oferecerem outro curso para formação de especialistas, conforme Art. 64 da LDB.

De acordo com documento da ANFOPE, por estas normalizações não há espaço objetivo para existência do Curso de Pedagogia, *“pois o mesmo perderia, com o tempo, suas funções, ou manteria uma ‘esquizofrenia’ na própria lei, através de um dualismo formador”* (p.5). Dualismo apontado a partir da análise dos Arts. 64 e 65 e 67 da LDB, que deixam claro em suas proposições que o curso de Pedagogia não pode deixar de estruturar-se sobre uma formação docente.

A partir dessas considerações o Documento da ANFOPE assinado em 07/07/2001, reivindica para o Curso de Pedagogia a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Defendendo as seguintes teses: 1) A base do Curso de Pedagogia é a docência. 2) O Curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.

Para um melhor entendimento do ponto em que se encontra as discussões referentes ao tema discutido, segue abaixo, na íntegra, as sugestões de encaminhamentos da ANFOPE ao CNE, visto que são posições que representam importantes contribuições das comunidades representadas.

1. **revisão** urgente da LDB (Art. 64) e Resolução 01/99, no que tange à criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, como condição para criação de um sistema orgânico de formação de professores em nosso país e reafirmando os cursos de Pedagogia como espaço

privilegiado para a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais;

2. **revisão** da LDB e das diretrizes para formação de professores – hoje presentes na Minuta de Resolução em discussão no CNE - no que diz respeito à **responsabilidade das Faculdades, Centros e Departamentos de Educação no desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de formação de professores profissionais da educação**, incluindo orientações claras quanto a seu espaço institucional e responsabilidades;
3. **revisão** dos Artigos 29 a 32 da Minuta de Resolução que estabelecem cursos de formação pós-graduada, de caráter profissional, para atuação nos processos de gestão da educação básica e cursos de complementação pedagógica para bacharéis;
4. aumento significativo do número de vagas nas IES públicas e uma política de motivação da juventude universitária para os cursos de licenciaturas;
5. política acadêmica de direcionamento de recursos orçamentários para ampliação do número de bolsas estudantis, laboratórios de ensino, bibliotecas, e outras iniciativas no sentido de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento criador e criativo dos profissionais da educação;
6. articulação dos cursos de formação de professores aos programas de pós-graduação e a uma política de fortalecimento das linhas de pesquisa e financiamento de bolsas junto a CAPES e CNPq;
7. aprovação urgente do piso salarial nacional, com definição de jornada única e carreira capaz de atrair a juventude para a profissão e mobilizar os professores em processos de aprimoramento das condições do trabalho educativo na educação básica e ascensão na carreira profissional;
8. definição de uma política de formação continuada articulada à formação inicial, como partes indissolúveis

de uma política global de profissionalização e valorização do magistério.

9. O MEC e o CNE, nos termos de suas competências específicas, e considerando as alterações estruturais que vêm sendo feitas, deverá promover a realização de um Seminário Nacional, sobre formação de professores, garantindo a ampla participação das IES, estudantes, professores, entidades da área educacional e sistemas de ensino, no estabelecimento de uma política nacional de formação, a exemplo do que vem acontecendo nas Plenárias do FORUM BRASIL DE EDUCAÇÃO, de modo **aprofundar e ampliar a análise das proposições contidas na Minuta de Resolução, relativas a) estrutura e organização dos cursos e programas de formação; b) carga horária e tempo de duração** dos cursos de formação de professores, hoje estipuladas pelas Diretrizes, em 2.800 horas e 3 anos; c) ***espaço destinado aos estudos do campo da educação*** hoje excluído das horas destinadas aos conteúdos científicos culturais; d) ***revisão da concepção de práticas e estágios supervisionados*** bem como da separação entre estes dois componentes curriculares.

Considerando ainda o grande número de ISEs e Cursos Normais Superiores criados nos últimos 03 anos, bem como de cursos especiais de formação, tanto no âmbito da iniciativa privada como no âmbito de instituições públicas, é fundamental a definição, pela SESU-MEC, de procedimentos que garantam de imediato:

1. desenvolvimento de processos de avaliação institucional que antecedam a processos de reconhecimento e criação de novos processos de autorização para estes cursos/instituições que considere condições efetivas de realização das atividades propostas quer seja em disciplinas, estágios, atividades complementares, etc.
2. um estudo rigoroso do número de vagas ofertadas nestas instituições – principalmente considerando que

a grande maioria oferece vagas no período noturno, ao qual ocorrem estudantes trabalhadores nem sempre professores em exercício, impedindo a realização dos estágios e da formação prática e teórica com a qualidade necessária às exigências da educação de nossas crianças, jovens e adultos.

3. socialização dos dados relativos aos cursos de pedagogia, sua estrutura e caráter, de modo a permitir a definição de uma política para novas autorizações e reconhecimentos dos cursos existentes.

Não é possível encerrar este artigo sem citar o Projeto de Resoluções do CNE/CP (2005), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, onde em 12 artigos define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, etc., onde são desconsiderados os encaminhamentos dos princípios formulados pelas várias associações de formação docente (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR e CEDES) e entre outros aspectos preocupantes mantém a dicotomia entre formação docente, e formação de especialistas, com a separação entre Licenciatura e Bacharelado.

Conforme foi exposto, não há como negar a fragilidade que reveste o curso de Pedagogia e, também, a Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade, e que avanços significativos vêm sendo empreendidos para a definição de seu estatuto teórico. Enquanto isso, é previsível que as decisões a respeito do curso de Pedagogia sejam acompanhadas de muito conflito. Daí a importância de se permitir que o CNE possa exercer o seu papel democraticamente, administrando as idiosincrasias por ventura existentes entre seus membros, bem como as diferentes posições que os mesmos possam representar, fazendo valer o intercâmbio com as instituições educativas e demais entidades ligadas ao assunto. Só assim poder-se-á impedir que a matéria, por sua vulnerabilidade, continue sujeita às investidas ideológicas que conduzem ao

processo de liquidação do curso de Pedagogia e da própria Pedagogia no Brasil.

Sem pretender esgotar as questões que permeiam as discussões referentes à formação inicial e ao curso de Pedagogia, procurou-se neste artigo, discorrer sobre os pontos que têm norteado as discussões recentes no âmbito do debate educacional no país. Para tanto buscou-se, em diferentes estudiosos sobre o assunto, com diferentes posições, os fundamentos dessa reflexão. O que evidencia-se ao longo do estudo, é que encontrar alternativas que superem os atuais impasses no que se refere ao curso de Pedagogia é tarefa histórica, intrínseca aos educadores enquanto categoria social, e que precisa ser enfrentada.

Tal enfrentamento requer conhecimento sobre as questões discutidas e conseqüentemente, posicionamento diante das mesmas. O debate democrático é um saudável exercício de cidadania e autonomia, características sinalizadas freqüentemente como prioritárias na formação docente. Entretanto, o processo de construção de atitudes cidadãs e autônomas não ocorre com medidas arbitrárias, materializadas através de decretos e leis que não consideram opiniões construídas coletivamente, num movimento democrático de discussão e participação dos docentes.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

AZANHA, J.M.P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.

BRASIL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE n.07/2000. Uma Reflexão Sobre a Formação do Professor da Escola Básica.

_____. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Escola Básica, em Cursos de Nível Superior, fev., 2001.

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia/ SESU/MEC. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, 1999. (mimeo)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Projeto de Resolução. 2005.

CUNHA, M. I.da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, B.C, MOROSINI, M. (Orgs.) Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papyrus, 1997.

DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA . (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). mimeo

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VI Encontro Nacional, Belo Horizonte: 1992, mimeo.

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1996. mimeo.

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. VIII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1998. mimeo

DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional, Belo Horizonte, 2002. mimeo

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

GATTI, B. Formação de Professores e Carreira. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUERRA, C. T. A Psicologia na Formação de Professores: concepções de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura. Campinas, 1999.

(Exame de Qualificação Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

GUERRA, M À. S. La formación inicial. El currículum del nadador. Cuadernos de Pedagogia, n.220, p.50-54, dec., 1993.

IMBERNÒN, F. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

_____. Formação Docente e Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, S A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In:

AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S da S; SADALLA, A.M.F. de A. Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

LIBÂNIO, J.C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, Cedes, n.68, p.239-277, 1999.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.99, p. 5-15, nov.1996.

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELO, C. Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto, 1999.

MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MEDEIROS, I.R. P. M. Formação Docente. Momento, Rio Grande, n.12, p.103-111, 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão Docente. Teoria & Educação. n.4, Porto Alegre, Pannonica, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA, A. C. B. de. Qual a sua formação professor? Campinas: Papyrus, 1994.

PARECER CNE/CP/009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

PEREIRA, M.C. O curso de Pedagogia no processo de formação dos profissionais da educação: questões e perspectivas. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Intertexto, 1999.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo : Cortez, 1995.

_____. Formação de professores _ saberes da docência e identidade do professor. Revista da AEC, n. 104, p.45-59, 1997.

PINTO, N. B. Saberes Docentes e Processos Formativos. Revista Diálogo Educacional, v.2, n.3, p.45-59, jan./jun. 2001.

SADALLA, A.M.A, et al. Desenvolvimento profissional e constituição da docência. In:

AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S da S; SADALLA, A.M.F. de A. Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

SCHEIBE, L. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. Ensinar e aprender sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHÖN, D. The reflective practioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, C. S. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável as investidas ideológicas. Caxambú, ANPED/2000. Disponível em: <http://anped.org.br/>

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA. M. T. (Org.). Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora, 1997.

TANURI, L.M. Um decreto exorbitante. *Jornal da Unesp*, n.144, São Paulo, mar., 2000.

VEIGA, I.P.A. et. al. *Licenciatura e Pedagogia. Realidades, Incertezas, Utopias*. Campinas: Papyrus, 1997.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Entrevista/Formação de professores: contato direto com a escola. *Presença Pedagógica*, vol.6, n.34,p.5-15, jul./ago. 2000.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Glória Aparecida Pereira de Oliveira¹

RESUMO

A partir da década de 90, as discussões sobre a formação de professores acentuou-se e assumiu um caráter de extrema relevância, com a expansão dos debates, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de discussão. Na pauta dessas discussões está a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar a insatisfação generalizada relacionada aos modelos formativos vigentes, e a grande polêmica gerada pela possibilidade de retirar do curso de Pedagogia a tarefa de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, limitando-a ao âmbito dos ISEs, do Curso Normal Superior separando assim as licenciaturas dos bacharelados, o que inviabiliza a construção de um projeto democrático e de qualidade para formação dos educadores.

PALAVRAS CHAVE

Formação Docente; Pedagogia, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

It was not until the nineties that the discussions on the formation of teachers reached a relevant status, taking on a role of crucial importance in Education. With the expansion of debates, Pedagogy and Teaching courses became targets of reflections and criticisms in several discussion forums. At the core of these talkings there lies the necessity of building up formation policies which can successfully deal with the educators' dissatisfaction with the existing formative course models. In addition to that, there is the great polemic created by the possibility of viewing our

¹ Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Atualmente leciona na FAAT- Faculdades Atibaia, e na FESB- Fundação Educacional de Bragança Paulista.

Pedagogy course lose its task of training teachers for pre-school and the first grades of elementary school. This will inevitably limit it to the ISE domain, more specifically to the Higher Teaching Course, separating the courses aimed at conferring Teaching degrees from those conferring Bachelor degrees, making it difficult to build up a feasible democratic project to improve the formation of educators.

KEY WORDS

Teachers' formation; Pedagogy ; Educational politics.

INTRODUÇÃO

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaria a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaria al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

Busquet, 1974

A analogia do curso de preparação de nadadores apresentada na epígrafe deste artigo pode ser utilizada para explicar as complexas relações entre teoria e prática na formação docente, pois a forma como tem se dado essa formação segue aproximadamente este esquema: cursos teóricos seguidos de um período de práticas que geralmente consistem em algumas observações de aulas, e por fim, já formado, o professor vê-se diante de uma classe quase sempre numerosa, deparando-se com uma realidade para a qual não foi preparado, e que pouco tem a ver com o que estudou.

Se essa analogia sinaliza, por um lado, que a dimensão puramente teórica não é suficiente à sua formação, não se pode, por outro lado, abdicar de toda teoria, buscando somente a simples aquisição de habilidades, o que pode levar a uma prática mecanicista, vazia de significados, o que seria também uma desvirtualização da competência profissional.

Guerra (1993) afirma que a finalidade da formação docente não é só aprender, mas também que o professor aprenda a ensinar, ou seja, não se trata somente de aprender a nadar, mas também de aprender a ensinar os outros a nadar. A partir desta consideração, Guerra (1993) coloca a seguinte questão: como formar os professores?

Buscando responder a esta e outras questões é que, ao longo das últimas décadas, as discussões sobre a formação de professores têm crescido significativamente, assumindo um caráter de extrema relevância, e tornando-se, freqüentemente, alvo de pesquisas e debates, e tema de inúmeras publicações.

A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professores e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de discussão. Na pauta dessas discussões estava, e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa, conhecimento específico/conhecimento pedagógico, só para citar alguns.

A partir dos anos 90, cresceram enfaticamente os estudos que questionam o modelo tradicional de formação de professores, propondo novos princípios norteadores para a área. Esses debates em torno da formação inicial docente apontam, de forma recorrente, além da insatisfação generalizada relacionada aos modelos formativos vigentes, o distanciamento existente entre a preparação oferecida pelos cursos e a realidade da prática futura.

Infelizmente, segundo Azanha (2004), tais discussões não tem conseguido avançar com propostas concretas de formação, permanecendo no nível das recomendações abstratas como por

exemplo, a necessidade de “sólida formação dos educadores”, “interdisciplinaridade”, etc.

O papel da formação docente

De acordo com Gatti (1997), a questão da formação de professores constitui-se em um enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que a origem dessa formação deficitária está na expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e na conseqüente necessidade de ampliação do quadro docente, pois, de acordo com os estudos e avaliações disponíveis, a formação de professores não deu conta de prover o ensino com profissionais adequadamente qualificados. A autora afirma que *“reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas”* (p. 2).

Para Guerra (1999), a preocupação com a formação de professores é decorrente da consciência dos problemas que surgiram quando se começou a perceber, mais claramente, a insuficiência e ineficácia na instrumentalização para o exercício da docência no quadro da escolarização brasileira.

Os currículos de formação de professores, baseados na racionalidade técnica², mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. Leite (2000) ao discutir esta questão, respalda-se em Schön (1992a) para afirmar que o modelo tradicional de formação foi construído a partir de pressupostos que não valorizavam a prática como elemento central no processo.

Segundo Pereira (1999), as principais críticas atribuídas a esse modelo são,

(...) a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consis-

²O paradigma da racionalidade técnica postula que a instrumentação profissional é proveniente apenas da formação universitária.

te em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (p.112).

A orientação que surge a partir das discussões sobre essas e outras questões é de que se repense a formação básica porque, na maioria das vezes, ela tem demonstrado ser inadequada e insuficiente para preparar o professor para o exercício da profissão. Tal diagnóstico pode ser observado através dos resultados de pesquisas como as de Oliveira (1994) e Pimenta (1995), que apontam para o distanciamento existente entre o processo inicial de formação e a realidade escolar.

Um artigo de Silva (1997), intitulado “O primeiro ano de docência: o choque com a realidade”, também discute com propriedade a questão do distanciamento entre a formação e o início da carreira docente. Segundo a autora,

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado (p.53).

As análises desses estudos sinalizam que é necessário oferecer propostas curriculares que apontem para uma nova concepção do professor e do fazer docente, priorizando a autonomia profissional e a reflexão sobre a prática como pontos centrais do modelo de formação proposto.

Para Pimenta (1997), a formação inicial deve desenvolver nos alunos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, ir construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (p.48).

Reflexões de Libâneo e Pimenta (1999) mostram que,

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (p.267).

Imbernòn (1994) entende que a formação inicial do professor deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade, sendo, portanto, necessário estabelecer uma preparação que proporcione conhecimentos e gere atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que se produzem na realidade.

De acordo com o autor, é indispensável que os futuros professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, que sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas. É prioritário introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja permeada pela investigação e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência. Assim,

[os formadores] deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar (IMBERNÒN, 1994, p.50).

Ao se discutir a relação teoria-prática, é recomendável que se tome alguns cuidados ao fazer afirmações porque, como afirma Cunha (1997),

Não existe prática sem teoria porque, 'por mais simples que seja a ação humana', ela vem sempre precedida de uma concepção teórica, mesmo que de forma implícita. É óbvio que a relação teoria-prática não é linear, e sim dialética. A teoria que se forma inspirada numa prática pode e deve vir adiante

na sua formulação e propor-se a iluminar novas formas de prática, nem sempre postas e experimentadas (p. 86-87).

O que se apreende dessas afirmações é que o ensino não é anterior ao fazer, mas sim que a produção do conhecimento do professor inicia-se pelo questionamento da prática, respaldando-se em conhecimentos teóricos, e que o seu produto corresponde à ampliação do entendimento dos problemas vivenciados e à criação de novas soluções para sua superação. A grande contribuição dessa concepção é a maior aproximação entre teoria, prática e realidade do cotidiano escolar, sempre considerando que a prática se beneficia do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. Daí a necessidade de o professor inserir-se na prática desde sua formação inicial, envolvendo, obviamente, todo o processo posterior de educação continuada.

É importante ressaltar uma questão que a literatura educacional vem discutindo e que precisa ser levada em conta no momento da organização de novos cursos: a de que a formação inicial deva se constituir numa “preparação apenas inicial” do futuro professor, conforme defende Lüdke (1996), e não numa forma de esgotamento do conhecimento, uma vez que este sofre mudanças muito rápidas em razão de se viver numa sociedade globalizada.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no Documento Final produzido no seu VI Encontro Nacional (1992), já apontava a existência da tendência, dentro das instituições, de querer ensinar tudo o que se considera importante no período de duração do curso, sem considerar que o profissional da educação deverá continuar aprendendo em sua vida profissional, ou seja, entendendo que a formação é um processo contínuo na vida profissional.

Segundo Medeiros (1999, p.105):

A lógica de que a formação inicial deve se constituir numa aprendizagem total de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da atividade docente acaba sendo superada pela idéia de uma formação centrada em pontos considerados mais im-