

UNIVERSIDADE FEDERAL D RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jaira Coelho Moraes

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA,
LICENCIATURA DA FACED/UFRGS:
Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006**

Porto Alegre

2011

Jaira Coelho Moraes

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA,
LICENCIATURA DA FACED/UFRGS:
Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

M827f Moraes, Jaira Coelho

A formação de professores no Curso de Pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS ; um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006 [manuscrito] / Jaira Coelho Moraes. – 2011.

105 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

Orientação: Augusto Nivaldo Silva Triviños

1. Professor – Formação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. 4. Licenciatura. 5. Neoliberalismo. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU: 371.3

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Jaira Coelho Moraes

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA,
LICENCIATURA DA FACED/UFRGS:
Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Defesa em 24 de fevereiro de 2011.

Professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Professor Dr. Jaime José Zitkoski - UFRGS

Professora Dr^a. Laura Souza Fonseca – UFRGS

Professora Dr^a. Janes Teresinha Siqueira – UNISC

À Andressa e Leonardo,
com todo meu amor.

Aos que acreditam e lutam por
um mundo justo e humano.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, gostaria de agradecer a todos que fizeram e que ainda fazem parte desta minha caminhada. Aos que, sensivelmente, souberam compreender meu afastamento quase que integral para me dedicar aos estudos. Agradeço de coração...

Aos meus pais, irmãos e irmãs por ajudarem a constituir a minha base, os meus princípios de vida e de mundo.

À minha querida madrinha “in memoriam”, por abrir meus olhos para outras realidades e me fazer acreditar na luta constante.

Aos meus filhos *Andressa* e *Leonardo*, por tantas vezes compreenderem minha ausência, que nunca foi de ausente, e, ao *Claudio*, por todo incentivo e ajuda para que eu não desistisse.

Às amigas, Marly, Kelly, Daiane, Carmen e Claudete, que desde o primeiro dia em que entrei na Faculdade, começaram a fazer parte desta história e cada vez mais se tornaram indispensáveis para meu crescimento.

À Universidade Federal do Rio Grande Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por me abrirem portas para novas possibilidades. Aos Funcionários da Secretaria do Pós pela atenção e dedicação ao seu trabalho.

Aos professores da Banca de Defesa de Qualificação do Projeto de Dissertação, Professor Dr. Raimundo Helvécio Almeida Aguiar e Professor Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pelos seus comentários críticos e sugestões que muito me ajudaram no desenvolvimento da Dissertação.

Aos professores da Banca de Defesa de Dissertação, Professor Dr. Jaime José Zitkoski, a professora Dr^a. Janes Teresinha Siqueira e a professora Dr^a. Laura Souza Fonseca, por aceitarem o convite para avaliar este trabalho e com suas experiências e conhecimentos enriquecerem este estudo.

Aos colegas da UFRGS presentes nesta minha caminhada, em especial, todos que participaram do “grupo de quarta”, no qual ingressei no ano de 2008 e com o qual tenho convivido em diferentes etapas e aprendido muito. Em particular, Simone Silva Alves com quem tenho dividido preocupações, desejos e realizações.

Agradeço a Faculdade de Educação e Comissão de Graduação da FACED, pela oportunidade e disponibilidade para realização da pesquisa. Aos professores e professoras dos departamentos que sempre estiveram atentos aos nossos pedidos. Em especial à professora Maria Bernadette Castro Rodrigues.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o curso de Pós-Graduação em Educação, por terem me proporcionado uma Bolsa de Estudos, fundamental para que eu pudesse concluir o Mestrado.

Ao NELE-UFRGS, especialmente às professoras que conheci no curso de Espanhol e Inglês, pelas possibilidades de avanços no estudo dessas línguas.

Aos professores e alunos que aceitaram participar das entrevistas, contribuindo para o debate teórico sobre a formação de professores. Muito obrigada, pela essencial colaboração.

Agradeço a professora Maria Beatriz Gomes da Silva por acolher e supervisionar meu estágio na FACED/UFRGS, pelo apoio e trocas de conhecimentos. As alunas do estágio, agradeço a participação e o incentivo para continuar nesse mundo acadêmico.

Em especial, quero agradecer ao meu orientador da pesquisa, professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, por me ajudar na descoberta de outros caminhos. Muito obrigada pelo seu incentivo, pela confiança e esperança em meus passos.

PROFESSOR - O TEU SILÊNCIO

*Professor, o teu silêncio secou teu olhar para a aurora.
Ao teu alheamento ergueu-se a saudade dos sussurros.
A catedral de silêncios é a própria sombra do momento, criado
para te calar.
A tua voz é viúva e o tédio do teu silêncio abriga os horizontes
da dor.
O teu riso professor é o eco das harpas sem cordas.
Os alunos foram cúmplice do teu calar,
mas não são acusados pelo teu eterno silenciar.*

*Professor, o teu silêncio é uma nau perdida em um mar de dor e
solidão.
O coração dos alunos é uma âncora para esta voz surda e
pálida.
É hora de assombros, no teu céu interior.
Tua alma é caverna onde as emoções são talhadas em mármore
frio.
E os sonhos, professor, são tristes enganos, adormecem em
leitos de dor.
O palácio das angústias é tua alma, pálida hora do sussurro.*

*Dói, mestre, ver o abandono dos sorrisos cristalinos e a
angústia da voz cortada pelo olhar de dor.
As ruínas que abrigam tua alma é irmã daquela que acolhe tua
voz.
És naufrago de um mar de dor.
Poeira ao vento do esquecimento.*

*Professor, um olhar furtivo e caridoso acolhe todo timbre e
alegria da tua voz, enquanto um mar de lágrimas abriga toda
tua dor.
Querem te silenciar, assim como querem teu esquecimento.*

*Os eleitos pelo povo silenciam a voz dos mestres.
Obra sublime, venceram décadas de ditadura.
Com um silenciar insistente e amplo.
Silenciar, que atinge tua alma, teu bolso e tua dignidade.
Eles profetizam: cala-te professor!
O silêncio se faz.... Até quando?*

Poetisa e docente: DUCI MEDEIROS

RESUMO

A presente dissertação teve como principal objetivo analisar criticamente o processo de formação de professores que se realiza atualmente nos cursos de graduação em Pedagogia, Licenciatura, a partir das modificações que as novas diretrizes curriculares de 2006 instituíram no currículo. Para desenvolver a pesquisa, realizou-se um Estudo de Caso, no sentido de um maior aprofundamento específico dessa realidade, no curso de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considerando o que dizem professores e alunos envolvidos nesse processo de mudança. Buscou-se apoio em pesquisas já realizadas da área educacional, bem como em aportes teóricos que sustentam uma concepção de mundo e vida humana. A estrutura do estudo segue três momentos. Primeiro, na introdução se apresenta o fenômeno estudado, aponta-se o caminho percorrido no estudo, o problema, os objetivos e a sua justificativa. Em seguida, partindo do fenômeno na atualidade, buscou-se resgatar a história da formação de professores para os primeiros anos da Educação Básica, com enfoque nos dispositivos legais que orientaram essa formação ao longo dos anos. Na análise dos documentos e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e alunos do referido curso foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, visando destacar aspectos ideológicos e suas vinculações com o Modo de Produção Capitalista. Ao longo do estudo foi possível constatar que a política educacional brasileira para a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Básico é marcada por princípios neoliberais, interesses e prioridades, oriundos da classe dominante, distantes da realidade dos professores que atuam nessa área, assim como, da realidade dos alunos, que ainda sofrem com as condições impostas pela forte desigualdade social e educacional, existente no país. Nesse sentido, a educação caminha a passos lentos, com o formalismo que é histórico nas sociedades em desenvolvimento e, com efeito, cresce a necessidade de tratar conceitos teóricos e práticos do sistema educacional, de forma concreta, integral e com vistas a superar sua dicotomia na realidade objetiva.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Currículo. Novas Diretrizes Curriculares. Formalismo. Neoliberalismo.

MORAES, Jaira C. **A Formação de professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RESUMEN

Esta Disertación tuvo como principal objetivo analizar críticamente el proceso de formación de los docentes que se lleva, actualmente, a cabo en los cursos de grado en Educación, Pedagogía, Licenciatura que, cambió con las nuevas directrices curriculares de 2006. Para desarrollar la investigación he hecho un estudio de caso, hacia una comprensión más profunda de esta realidad particular, en el curso de grado de educación de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, teniendo en cuenta lo que dicen los profesores y estudiantes involucrados en este proceso de cambio. Ha buscado apoyo en la investigación ya realizados en el ámbito educativo, así como soporte teórico de una concepción del mundo y la vida humana. La estructura del estudio se ha seguido tres etapas. En primer lugar, la introducción se presenta el fenómeno, apuntando a la ruta en el estudio, el problema, los objetivos y por qué. Luego, basándose en el fenómeno en el momento actual, se há tratado de rescatar la historia de la formación docente para los primeros años de educación básica, centrándose en las disposiciones que guiaron la formación en los últimos años. El análisis de los documentos y entrevistas semi-estructuradas con los maestros y los estudiantes de este curso, fue el método de análisis de contenido con el fin de hacer hincapié en los aspectos ideológicos y sus relaciones con el modo de producción capitalista. A lo largo del estudio, se determinó que la política brasileña de educación para la formación de profesores para los primeros años de educación básica se caracteriza por los principios neoliberales, los intereses y prioridades, de clase dominante, lejos de la realidad de los docentes, lo que trabajan con este nivel, como la realidad de los estudiantes, que todavía están sufriendo de las condiciones impuestas por la fuerte desigualdad social y educativa, en el país. En este sentido, la educación se está moviendo lentamente, con el formalismo que es histórico en el desarrollo de las sociedades y, de hecho, crece la necesidad de abordar los conceptos teóricos y prácticos del sistema educativo de manera concreta, completa y con el fin de superar la dicotomía en la realidad objetiva.

Descripción: Formación de Profesores. Currículum. Nuevos Lineamientos Curriculares. Formalismo. Neoliberalismo.

MORAES, Jaira C. **A Formação de professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACHED/UFRGS: Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do currículo por eixos disciplinares.....	46
Quadro 2 - Estrutura Curricular vigente antes e após as novas Diretrizes Curriculares – Carga Horária, Disciplinas Pedagógicas (Geral) e Específicas.....	64
Quadro 3- Comparativo Horas/aula – Disciplinas Pedagógicas e Específicas (1983-2007).....	65
Quadro 4 - Número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 2006.....	75
Quadro 5 - Número de Instituições de Educação Superior – RGS - 2006.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	-Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	-Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	-Conselho Federal de Educação
COMGRAD/EDU	-Comissão de Graduação de Pedagogia, Licenciatura
CNE/CP	-Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EJA	-Educação de Jovens e Adultos
EF	-Ensino Fundamental
EM	-Ensino Médio
ENEM	-Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	-Faculdade de Educação
FHC	-Fernando Henrique Cardoso
FNDE	-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE	-Índice de Desenvolvimento Educacional
IDH	-Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-Ministério da Educação e Cultura
ONG	-Organização Não-Governamental
ONU	-Organização das Nações Unidas
PARFOR	-Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	-Projeto Pedagógico
PPGEDU	-Programa de Pós-Graduação em Educação
PNUD	-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RS	-Estado do Rio Grande do Sul
SAEB	-Sistema de Avaliação do Ensino Básico
TCC	-Trabalho de Conclusão de Curso
TRAMSE	-Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UAB	-Universidade Aberta do Brasil
UFMG	-Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	-Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE SE REALIZA ATUALMENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO Nº.1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006.	23
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA. ALGUMAS OBSERVAÇÕES.....	23
2.1.1 Mudanças na Formação de Professores: O que diz a Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006.....	24
2.1.2 A Formação do Professor no Curso de Pedagogia, Licenciatura.....	35
2.2 A CHEGADA DA RESOLUÇÃO Nº.1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006 NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFRGS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE PROFESSORES E ALUNOS.....	42
2.2.1 A organização e a prática do novo Currículo da FACED/UFRGS.....	45
2.2.2 Aspectos destacados sobre o novo Currículo a as novas Diretrizes Curriculares: Que dizem Professores e Alunos da FACED/UFRGS	57
2.2.3 Relações com outros Currículos anteriores.....	63
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REALIDADE HISTÓRICA BRASILEIRA	69
4 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA SÍNTESE CRÍTICA.	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	96
APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Informado.....	97
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Professores(as).....	98
APÊNDICE C -Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Alunos(as).....	99
APÊNDICE D – Lista de Quadros organizados pela pesquisadora.....	100
ANEXOS	101
ANEXO A - Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006.....	102
ANEXO B - Currículo atual do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação/UFRGS.....	108
ANEXO C - Currículo anterior às novas diretrizes (1999-2006).....	120
ANEXO D Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da FACED/UFRGS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha dissertação¹ que trata da formação de professores que se realiza atualmente na Faculdade de Educação da UFRGS, tendo como base a Resolução nº.1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006, devo dizer que ela representa não somente um grande esforço para superar algumas deficiências em minha formação escolar, como também, pretende estar em conformidade com as necessidades humanas que acredito devem ser prioridade nos trabalhos acadêmicos que se realizam nas Universidades, em especial, as Universidades Públicas de nosso país.

Considero que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser uma instituição pública, centenária, reconhecida nacional e internacionalmente deve oferecer maiores chances de alcance ao conhecimento aqueles que, no meu ponto de vista, são excluídos, muitas vezes, de um conhecimento necessário, para modificar a condição de existência humana, imersa num mundo de desigualdades, que a grande maioria vive. Através da difusão da produção de seus conhecimentos a Universidade contribui nesse sentido, proporcionando que o conhecimento teórico prático se torne ferramenta para a vida, para o *devir* dos seres humanos.

Por outro lado, há um duplo caráter na produção de conhecimentos que se realiza e que é distribuída segundo algumas leis sociais. Não se pode dizer que o conhecimento chega a todos como “armas” em defesa de melhores condições de vida. Mas, as condições de vida acabam determinando o tipo de conhecimento que se pode ter.

Como diz Marx (1983, p. 210) “a fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, comida com faca e garfo, não é a mesma fome que come a carne crua servindo-se das mãos, das unhas, dos dentes”. Ou seja, ainda que um não viva sem o outro, entre a produção do conhecimento e o consumo deste, entre ambos, há uma distância muito grande que revela em sua essência a distância existente entre homens e que se manifesta na oposição de classes.

Refiro-me brevemente a produção de todo conhecimento, pois entendo que quando o conhecimento supera o sentido imediato, informativo, é possível gerar mudanças importantes para a existência humana. Neste sentido, este trabalho é uma tentativa de abranger de forma objetiva o fenômeno pesquisado, eximindo-me de uma linguagem rebuscada, utilizada em

¹Este estudo se insere na linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação” (TRAMSE), sob a coordenação da professora Dr^a. Marlene Ribeiro e, especialmente, da temática geral “Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL”, coordenada pelo professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

alguns trabalhos acadêmicos que, muitas vezes, acabam desestimulando a sua leitura mais profunda.

Após este breve esclarecimento sobre a escrita do trabalho, creio importante enfatizar minha relação com o tema proposto e desenvolvido. Nos últimos dez anos de minha vida ingressei no mundo acadêmico, no campo educacional e desde então venho me dedicando aos estudos para compreender o processo de formação de professores para Educação Básica de nosso país e por que essa formação, profundamente necessária, no desenvolvimento dos seres humanos, tem sido ao longo da história tão desvalorizada social, econômica e politicamente.

Por motivos ligados à minha condição social e econômica cheguei ao nível de graduação aos trinta e seis anos de minha vida. Durante muito tempo, desde os dezessete anos, quando concluí o Ensino de 2º. Grau², até chegar ao curso de Pedagogia, em uma Faculdade Particular, este sonho ficou adormecido, para que outros projetos, não menos importantes pudessem se realizar.

No ano de 2002 iniciei o curso de Pedagogia, Licenciatura. Este curso habilitou-me a exercer funções em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Além destas habilitações, estou, também, habilitada para trabalhar com o Ensino Fundamental, primeiros anos, em razão das mudanças que ocorreram na formação de professores.

Nesse período realizei estágios em escolas particulares e públicas, no Ensino Fundamental e Médio Normal onde fui aos poucos me dando conta de que o curso de Pedagogia não foi uma escolha ao acaso. Essa escolha tinha a ver com minha história de vida e com a concepção de mundo que a própria história vivida delineava. Também, essa escolha estava relacionada às possibilidades que eu vislumbrava para romper com o *status quo* de uma educação doutrinária, preocupada, essencialmente, em ajustar a vida das pessoas às necessidades do mercado.

Desde o início, as experiências, os projetos, as conversas com professores do curso Normal e Ensino Fundamental me ajudaram a pensar, principalmente, as condições de vida dos professores. A formação que tinham e como poderiam exercer uma função social que auxiliasse na transformação de uma realidade injusta para uma grande maioria. Muitas dessas preocupações se revelaram durante e após a realização do curso de pedagogia, em situações problemáticas.

² Essa denominação equivale ao Ensino Médio atual.

Uma das mais problemáticas situações reveladas era de como atuar na prática. Notava uma dificuldade que era geral e que revelava o distanciamento entre teoria e prática. Essa preocupação também vivenciada por mim, ao sair da Faculdade, pois estava habilitada a trabalhar com crianças e jovens, nos anos iniciais, sem conhecer a fundo como alfabetizar as crianças, por exemplo.

No meu ponto de vista, as técnicas apreendidas servem como apoio, mas o que nos coloca diante do avanço do conhecimento de uma criança ou jovem é muito mais que uma técnica e, isso, provavelmente, torna-se um dos aspectos que geram a insegurança e o improviso em sala de aula.

Mas o que seria esse algo mais? Esse questionamento me perseguiu durante muito tempo até chegar ao curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde aprendi que devemos trabalhar com categorias. Para ensinar e aprender o conteúdo de uma determinada disciplina, o(a) professor(a) deve ter clareza da concepção de vida e de mundo que possui. Em seguida, ele deve conhecer as categorias que expressam esta concepção, seus conceitos essenciais.

Entretanto, deve saber primeiro o que é categoria e saber que ela tem um conteúdo também e por isso não basta saber que categorias são essas, enumerá-las e aplicá-las no conhecimento de algo. É necessário estudar esse conteúdo, que não é algo fixo ou determinado, fácil de apreender como às vezes pode parecer. Ao contrário, somente com estudo aprofundado podemos ter alguma clareza desse conhecimento. E isso exige tempo, dinheiro, condições físicas e psíquicas entre outros aspectos essenciais.

Na verdade, muitas práticas se constituem pelo nível de conhecimento que se tem destas mesmas práticas e o que as fundamenta. E isso não quer dizer um estudo superficial, somente com base na reflexão do que outros autores já disseram. Entretanto, não é raro nos depararmos com esta realidade quando presenciamos as defesas de monografias, de alunos dos cursos de Pedagogia.

Tanto minha caminhada acadêmica, como os estudos já realizados nas aulas, nos seminários, nas reuniões de orientação do PPGEDU da UFRGS, contribuíram para que aumentasse o interesse em seguir estudando sobre a formação de professores, que se realiza atualmente, neste caso, na Universidade Pública.

Não posso deixar de mencionar, ainda, as condições que tive para isso, pois este trabalho se tornou possível à medida que tive o apoio familiar, as orientações de meu

orientador e a ajuda econômica de uma bolsa de estudos adquirida no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, com o apoio da CAPES³.

Além disso, outro fato importante na minha vida acadêmica foi meu ingresso, desde o ano de 2006, no grupo de pesquisa sobre a formação de professores para o MERCOSUL CONE SUL, coordenado por professores da UFRGS, onde estou tendo a oportunidade de conhecer outras realidades e estudos sobre a formação de professores de cada país integrante, entre eles Argentina, Chile, Uruguai e Venezuela.

Essa experiência tem me mostrado que cada vez mais aumenta a necessidade de aprofundar os estudos sobre o processo de formação de professores. Nestes estudos nos deparamos com a realidade do professor, das escolas, dos alunos, da falta de políticas realmente interessadas no bem estar desses profissionais, do interesse e desinteresse do Estado, entre tantos outros elementos de um cenário que revela dificuldades históricas para se elevar o nível de formação dos professores para a Educação Básica, em todos os seus aspectos, sejam eles, sociais, econômicos, psíquico, cultural, entre outros.

Por outro lado, observo que ocorreram alguns avanços em relação ao atual quadro da educação pública brasileira, como apontam algumas pesquisas realizadas. Porém, sobre esses resultados pouco se aplica na prática, quando o assunto diz respeito às melhores condições de vida pessoal e profissional para os professores. Ao contrário, aumenta o estado de *precarização* do trabalho do professor que, cada vez mais, tem diminuído seu tempo para se dedicar a pensar. No dia a dia do professor, aumentam as tarefas, os cronogramas de atividades escolares com seus alunos, sejam estas presenciais ou a distância.

Apesar do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴, indicar que houve um avanço em 2009 em relação a 2007, no crescimento dos resultados em todas as etapas de Ensino Básico, isso não quer dizer que as preocupações com estes níveis devam diminuir. Assim, também, com relação aos jovens e adultos, pois como nos mostram as pesquisas realizadas, em 2000, o país tinha 14% de analfabetos com idade acima de 15 anos. Em 2010, esse índice cai para 9,9%, o que não quer dizer que o problema do analfabetismo no Brasil esteja chegando ao fim.

³ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴ <http://portal.mec.gov.br> > O resultado nacional referente a 2009 do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) mostra evolução no nível de qualidade da educação na primeira e na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Acesso em 07 de jul./ 2010.

Ainda que os resultados do *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2009* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento⁵ - (PNUD), mostrem que o Brasil encontra-se na 75ª colocação mundial, e essa colocação faz com que o Brasil esteja entre os países com alto índice de desenvolvimento humano, nosso país continua a ser internacionalmente conhecido como uma das sociedades mais desiguais do planeta, onde a diferença no nível de qualidade de vida entre ricos e pobres é imensa.

No que diz respeito à educação, o Brasil ainda está longe dos níveis desejáveis. Conforme relatório⁶ “El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos”, divulgado neste ano pela Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras ainda deixa milhares de crianças para trás e é diretamente responsável por manter o País na 88ª posição no IDE (Índice de Desenvolvimento Educacional), atrás de países mais pobres como Paraguai, Equador e Bolívia.

Essa realidade revela a necessidade de ampliar pesquisas, em nível de pós-graduação, no sentido de garantir políticas educacionais mais desenvolvidas para uma educação com maior nível de qualidade de ensino e de aprendizagem. Para isso, o caminho investigativo com uma base científica sólida contribui para esse desenvolvimento.

Nesse sentido, o presente estudo de natureza qualitativa, partiu da seguinte questão: *Que mudanças, as novas Diretrizes Curriculares instituídas no ano de 2006 ocasionaram no currículo de formação dos professores para a Educação Básica e como esses professores formadores e alunos envolvidos com estas medidas, consideraram e colocaram em prática essa medida legal?*

Com objetivo principal de analisar criticamente o processo de formação de professores que se realiza atualmente nos cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a partir das modificações que as novas diretrizes curriculares de 2006 instituíram no currículo, este estudo buscou desenvolver elementos que dêem fundamentos para pensar melhor a formação de professores.

⁵ <http://www.pnud.org.br/pnud/> O **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. Órgão da Organização das Nações Unidas (ONU). O PNUD produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação. É conhecido por elaborar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como por ser o organismo internacional que coordena o trabalho das demais agências, fundos e programas das Nações Unidas. Acesso em 11 de set./2010.

⁶[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-annex-01-edi es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-annex-01-edi_es.pdf) > Acesso em 11 de set./2010.

Para tanto, as causas e os efeitos relacionados não foram tratados como se os fenômenos tivessem uma relação imediata um com o outro. Todos os fenômenos estão em relação e alguns têm uma relação que se pode chamar de *correlação*, ou seja, que um fenômeno (causa) não pode existir sem o outro (efeito) e vice-versa. Como aponta Cheptulin (1982, p.176),

As diferentes formações materiais, sendo sistemas de movimento relativamente estáveis, não coexistem simplesmente, mas agem umas sobre as outras, provocando mudanças mútuas e encontrando-se, assim, em correlação e interdependência determinadas. (CHEPTULIN, 1982, p.176).

Este ponto de vista contraria a concepção metafísica nascida por volta dos séculos XV e XVI, quando se passou a estudar o mundo não mais em seu conjunto, mas em partes examinadas separadamente. Na separação dessas partes ficaram fora os laços entre objetos que distinguiam não somente particularidades como também o que ligava esses objetos, de forma geral.

O caráter dialético a que faço referência, com o apoio teórico da obra de Cheptulin, serviu como guia no processo desta pesquisa. A começar pela coleta de dados, na qual foi utilizado como instrumento de investigação, fundamentalmente, a Entrevista Semi-Estruturada e na análise dos dados obtidos, o método de Análise de Conteúdo.

Como material de análise foram utilizadas, ainda, algumas falas das alunas e observações informais nas aulas que ministrei em meu estágio, como bolsista do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, numa turma do terceiro semestre, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação desta Universidade.

A experiência de meu estágio contribuiu no desenvolvimento do estudo, uma vez que em aula foram discutidas as mudanças no currículo após as novas diretrizes curriculares. As aulas foram gravadas com autorização da professora e alunas, sendo utilizadas algumas respostas as indagações feitas. Para preservar o sigilo das identidades foi utilizado o código AE seguido do número correspondente a cada uma das alunas que participaram das aulas.

A organização dos dados ocorreu durante o processo de pesquisa, à medida que as informações foram sendo reunidas, de acordo com um planejamento de tempo e assuntos a serem desenvolvidos, conforme os objetivos da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e todas transcritas na íntegra, porém foram utilizadas somente as informações que interessavam ao estudo. Para os recortes relacionados aos objetivos do estudo, busquei destacar e contextualizar de tal forma que fosse

possível ao leitor visualizar o que realmente foi respondido pelo entrevistado. Importante dizer que as entrevistas tiveram como base um roteiro (Apêndices A e B) o qual serviu para que novas questões fossem sendo esclarecidas a respeito do que se pretendia investigar.

As informações pertinentes foram classificadas em quadros distintos, onde se utilizou uma codificação para nomear os entrevistados, preservando a identidade dos mesmos. Esses códigos utilizados se distinguem com a letra **P** quando referido a categoria professor e **A** quando referido a categoria aluno, sendo numeradas de 1 a 4 para cada categoria, constituindo uma amostra de 8 entrevistados.

Além destes instrumentos, busquei informações em alguns documentos importantes como a própria Resolução nº. 1 do CNE/CP, o Projeto Pedagógico da FACED, diferentes versões de currículos e também documentos que se encontram na página virtual da FACED/UFRGS. Alguns desses documentos analisados, para um melhor acesso, foram anexados ao final deste trabalho.

Cabe salientar que o estudo da Resolução nº. 1 do CNE/CP, constitui um dos enfoques mais importante da pesquisa, uma vez que ela reflete mudanças atuais, bastante significativas, no currículo para a formação dos professores da Educação Básica e se apresenta como uma resposta as exigências externas e internas, resultando na alteração do processo de formação de professores que vinha se constituindo nas Faculdades de Educação e Institutos Educacionais.

A Resolução, referida antes, não se trata de uma Lei⁷, porém, ela é resultado de um grande debate em diversos segmentos da sociedade e exprime a determinação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, dentro da autoridade que se outorga a estes órgãos. As instituições, em especial, a Faculdade de Educação da Universidade estudada, tentam cumprir os princípios que constam na Resolução nº.1, ainda que, algumas vezes, alguns desses princípios pareçam um pouco confusos, o que se pode constatar no desenvolvimento deste trabalho.

Por se tratar de um Estudo de Caso, na Faculdade de Educação da UFRGS, neste trabalho, a população, como referência geral, teve de um lado, os professores que

⁷ **Lei** – É o ato positivado, ou seja, imposto à sociedade. É a forma mais expressiva que assume o direito. Portanto, pode ser definida como o preceito escrito, elaborada pelo Órgão competente mediante o qual as normas Jurídicas são criadas, modificadas ou revogadas.

Resolução – Exprime a deliberação ou determinação do Órgão. Dizem respeito a questões de ordem administrativa ou regulamentar. As resoluções são tomadas dentro da autoridade que se outorga ao poder, pelo que não estão subordinadas nem sujeitas à aprovação ou referenda de qualquer outro poder. É ato que se funda na própria atribuição conferida ao órgão elaborador na norma.

<<http://www.crbm3.org.br/?pg=4>> Retirado em 11 de setembro de 2010.

participaram das discussões e da organização do novo currículo após essa mudança legal. De outro lado, alunos do 8º semestre que realizavam seu Trabalho de Conclusão de Curso.

No caso das entrevistas semi-estruturadas, a amostra seguiu certos critérios, determinados, considerando, inclusive, as observações da banca de defesa do projeto. Essa amostra se dividiu em dois grupos, o primeiro constituiu-se de 4 professores, sendo 2 que participaram da organização do novo currículo e 2 que participaram das discussões sobre este, de forma geral.

O outro grupo estava constituído de 4 alunos que estavam escrevendo seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), sendo 2 que ingressaram, antes das mudanças do novo currículo, no primeiro semestre do ano de 2006 e 2 que tiveram praticamente contato direto com o novo currículo desde o início do curso. Todos os alunos da amostra concluíram seu curso ao final do primeiro semestre do ano de 2010. Cabe ainda salientar que, nessa amostra estão representados todos os níveis de estágio docente, ou seja, de 0 a 7 anos, de 6 a 10 anos e EJA.

Para desenvolver as idéias já anunciadas, o presente trabalho foi organizado na seguinte forma: na introdução apresento minha relação com o estudo através das experiências acadêmicas. Em seguida, a delimitação do fenômeno, o problema, bem como a justificativa, os objetivos e o caminho metodológico seguido, a partir de uma concepção de mundo que tenta superar a *imediatez da realidade* pesquisada. Nesse sentido, foi realizado um esforço para avançar na essência do objeto, no que realmente move este fenômeno e o faz existir em sua forma e conteúdo.

No segundo momento, me aproximo da realidade da formação de professores que se realiza nos cursos de Pedagogia trazendo, especificamente, o dispositivo legal que orienta esses cursos atualmente. Essa realidade a qual busco conhecer profundamente, através do Estudo de Caso, avança quando trato de analisar elementos, aspectos e traços que constituem o currículo de formação dos professores que se formam hoje na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No avanço deste conhecimento, no terceiro capítulo, fui buscar as raízes dessa formação atual, com o apoio teórico de vários estudiosos da história da pedagogia e sua relação com o contexto sócio-histórico brasileiro.

Em seguida, trato da questão mais ampla que envolve os processos de produção e relações humanas, no modo de produção capitalista atual, com o tema “Neoliberalismo e as

políticas curriculares para formação de professores no Brasil”. Neste quarto capítulo procuro apreender as mais complexas relações com o fenômeno pesquisado buscando atingir um nível mais elevado de compreensão da realidade que me propus estudar.

Finalmente, volto-me ao fenômeno estudado traçando algumas considerações com base nas indagações que me fui fazendo ao longo do trabalho e nas reflexões que estas suscitaram.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE SE REALIZA ATUALMENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO Nº. 1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA. ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Em 15 de maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno⁸ instituíram as novas diretrizes para os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esta Resolução de nº. 1, entretanto, traz mudanças que se referem a um longo processo de discussão, mais especificamente a partir da década de 1990, entre diversos segmentos da sociedade.

Entre essas discussões, a Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006 veio firmar a docência como base dos cursos de Pedagogia, além de elevar o nível de formação para os professores que atuam com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O que se pode considerar um avanço para o ensino de muitas crianças e jovens. Mas, junto com esses avanços vieram outras mudanças as quais penso devem ser analisadas além de suas aparências.

Em primeiro, é preciso estar ciente das atribuições destes Conselhos que através de seus mecanismos tornam-se componentes precípuo da gestão educacional, pois conforme Cury (2000, p.60) lembra que:

De modo geral os Conselhos de Educação são órgãos colegiados de funções normativas e consultivas em tudo o que se refere à legislação educacional e sua aplicação. Eles também possuem a função de interpretar a legislação educacional e assessorar os órgãos executivos dos respectivos governos. De modo geral, os Conselhos normatizam as leis educacionais por meio de resoluções, precedidas de pareceres. As Resoluções são o modo pelo qual as deliberações dos Conselhos ganham força de lei já que são os instrumentos aptos da interpretação normativa própria destes órgãos. (CURY, 2000, p.60).

Ou seja, essas atribuições dos Conselhos que são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério de Educação, talvez precisassem ser analisadas sob o ponto de

⁸ O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC e foi criado nos termos da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior do mesmo Ministério.
Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>

vista de quem são os que fazem parte destes conselhos e como estes sujeitos atuam teórico e praticamente. É claro que não temos a condição de realizar este trabalho que exigiria muito mais tempo de estudo, mas é algo que nos instiga a pensar sobre a importância da participação dessas pessoas e as relações de produção que elas mantêm entre si e com a sociedade.

Neste estudo, não se pretendeu seguir uma lógica de acontecimentos e sim, seguir um caminho lógico que pudesse traduzir o que realmente esta Resolução traz de novo e o que ela repete, porém de outras formas. Para isso, no início deste trabalho, trato do que diz esta Resolução no seu conteúdo e mais tarde como estão sendo aplicados os seus artigos no currículo do curso de Pedagogia da UFRGS. Além disso, traço alguns esclarecimentos a respeito da organização e do movimento que ocorreu com essa modificação legal no referido curso.

Também, busco me aproximar das origens dessas novas diretrizes através de aspectos gerais da história da educação e alguns instrumentos legais que considero fundamentais para compreender a atual formação de professores para a Educação Básica, sendo analisadas a partir destes dispositivos legais, diferenças e semelhanças noutros estágios de desenvolvimento da sociedade. Cabe salientar que todos estes aspectos e elementos constitutivos da formação de professores não podem ser pensados sem uma visão do contexto mais amplo, por isso minha intenção foi de revelar aspectos do modo de produção que vivemos e seus efeitos perversos nas vidas humanas.

Lembrando o que disse Marx, (1983, p. 224) “[...] a economia política burguesa só conseguiu compreender as sociedades feudais, antigas e orientais, no dia em que empreendeu a autocrítica da sociedade burguesa [...]”. A partir desse princípio básico da teoria marxiana, de iniciar qualquer estudo pelo presente e em seguida ir às raízes mais profundas para voltar ao fenômeno com muito mais clareza, é que se fez a tentativa da difícil tarefa de aprofundar a atual realidade sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia.

2.1.1 Mudanças na Formação de Professores: O que diz a Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006

A Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006 instituiu as diretrizes curriculares para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, licenciatura, estabelecendo orientações para essa formação. Como dispositivo legal ela responde a alguns pontos que já estavam anunciados na atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Mas, apesar de

mais de uma década após a nossa segunda LDB, ainda se originam confusões na interpretação dos objetivos que estes dispositivos legais apregoam.

Como se trata de uma medida legal, recente na história da formação de professores, não há muitos aportes teóricos analíticos sobre esta Resolução do Conselho Nacional de Educação. Também é preciso considerar que somente ao final de 2010 se formaram as primeiras turmas no curso de Pedagogia, licenciatura, sob estas diretrizes durante todo o tempo do curso.

As análises, interpretações e explicações realizadas nesta pesquisa se reportaram, basicamente, as considerações dos professores e alunos, sobre o novo currículo e a organização deste, com base nas novas diretrizes, e nos estudos realizados por alguns autores que já vêm, há algum tempo, discutindo o processo de formação de professores ao longo de sua história na América Latina, como Saviani (2006), Cury (2000), Kuenzer (2000), Triviños (1996-2009), Brzezinski (1996), entre outros.

A análise da Resolução nº.1 do CNE mostra que esse dispositivo é tanto um produto histórico de um longo processo de discussões entre diversos segmentos da sociedade, onde a correlação de forças se dá por diferentes necessidades e interesses, como é também um novo ponto de partida para se pensar a educação que temos e a educação que se espera concretizar.

Como realidade concreta, ela apresenta em seus artigos a materialização dos (des) encontros entre diversas concepções. E, ao definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, ela carrega uma série de conceitos, nem sempre discutidos entre aqueles que estão diretamente relacionados no processo dessas mudanças.

Essas discussões normalmente ocorrem relacionadas as condições institucionais ou individuais, as especificidades de cada comunidade, porém, fundamentalmente, elas se coadunam com uma concepção dominante que normalmente está relacionada ao tipo de governo, a política institucional, aos princípios norteadores jurídicos, sociais e morais de cada sociedade e em cada tempo histórico. A concepção a que me refiro está relacionada ao conjunto de leis que regem o mundo. Nesse sentido, ter uma concepção materialista do mundo significa dizer, como explica Wood (2006, p. 32)

[...] uma compreensão da atividade social e das relações sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida e é uma compreensão histórica que reconhece que os produtos da atividade social, as

formas de interação social produzidas por seres humanos tornam-se elas próprias forças materiais como o são as naturalmente dadas. (WOOD, 2006, p. 32).

Por isso, é possível dizer que um determinado dispositivo legal além de atribuir orientações e medidas, pode ser meio para que relações humanas se estabeleçam em sintonia com os interesses daqueles que regulam e deliberam medidas de organização da sociedade, historicamente voltadas para o pensamento da elite.

Se partirmos dessa hipótese, de imediato, se poderia pensar que essas relações se constituem no movimento não casual ou contingencial. Ou seja, haveria uma determinação para que a formação de professores fosse de tal forma e não de outra, tendo como causa uma determinada lei, por exemplo. A forma como ela estaria constituída estaria relacionada a um objeto, elemento ou fenômeno qualquer.

Porém, se a análise é com maior profundidade, se vê que as coisas não ocorrem desta forma tão simples. Na verdade não é uma ou mais causas que originam uma determinada realidade, mas um conjunto de relações que vão se constituindo e dando forma a uma realidade que está permanentemente em movimento, e por isso adquirindo novas formas à medida que mudam aspectos, elementos que formam a sua estrutura.

Em sua obra *A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética*, Cheptulin (1982, p.231), por diversas vezes, mostra que “a interação conduz à modificação dos corpos ou aspectos em interação, assim como o aparecimento de novos fenômenos e à passagem de um estado qualitativo a outro” mais complexo.

No estudo realizado sobre a atual formação de professores que ocorre na FACED e a Resolução nº. 1 do CNE de 15 de maio de 2006, algumas dessas relações são muito evidentes, outras nem tanto. Por exemplo, de que modo se poderia dizer que essa Resolução vem modificando as relações sociais que se constituem no interior do curso de Pedagogia da FACED/UFRGS?

Em primeiro, se deve saber o que diz a Resolução nº. 1 do CNE/CP. Durante o processo de investigação, entretanto, pude constatar que muitos não conhecem esta Resolução e muito menos o conteúdo dela, principalmente, alunos e alunas do curso de Pedagogia. Como se mostra nas falas de algumas alunas:

-Não conheço, eu ouvi falar eu sei que nacionalmente a Graduação de Pedagogia deveria se adequar pra isso, pra que formasse um profissional mais completo, entre aspas, não sei se é isso, mas ao que me parece a idéia é que eles podem pra tudo e o restante seja considerado especialização, tipo...eu me formo pra tudo mais eu resolvi ir pra séries iniciais, então tenho que fazer um Mestrado, uma Pós Graduação, assim eu imagino que seja essa a idéia.(Fonte: A2)⁹

-Conheço por ouvir falar entre amigos e professores, mas nada aprofundado.(AE1)

-Conheço bem por cima, de ter escutado algumas professoras explicarem de antes ser separados e tinha de escolher na matrícula onde queria atuar (...). (AE2)

-Não, apenas por alguns comentários de professores. (AE3)

Na verdade, as outras alunas entrevistadas também disseram não conhecer o conteúdo desta Resolução, algumas nem sabiam que ela existia ou ouviram falar vagamente. Talvez a justificativa disso esteja no fato de não haver, de modo geral, muito interesse por parte dos alunos em leis, resoluções ou pareceres..

Por outro lado, talvez, haja necessidade de se problematizar mais as Leis, Resoluções e Pareceres em sala de aula. No estágio que realizei na FACED/UFRGS, com uma turma da terceira etapa do curso, pude perceber que havia esse desconhecimento, porém quando discutido em aula, as alunas se interessaram em conhecer e desenvolver temáticas que falavam de sua própria formação.

Mas, essa não é uma expressão geral dos cursos de Pedagogia e não se pode tratar assim, pois o que se observa é muito pelo contrário. Frequentemente, alunos e alunas terminam seus cursos, sem saberem que diretrizes curriculares orientaram sua formação e como elas se constituíram no processo histórico da formação de professores.

Como diria Marx e Engels (1983) não é fácil compreender a realidade no momento atual que vivemos. Para isso, é exigido um grande esforço na tentativa de ultrapassar a realidade aparente. Além, claro, de mergulhar no passado em busca de explicações que possam ajudar a entender o presente. Muito mais fácil seria falar do que já passou, pois a própria história de alguma forma se encarregou de explicar.

Apesar desta dificuldade anunciada, o que realmente interessa é compreender para transformar e isso significa alcançar o mais alto nível de conhecimento que se possa ter sobre a realidade que se estuda. Nesse sentido, busquei no desenvolvimento do trabalho de pesquisa

⁹ Foi adotado este procedimento em todas as transcrições de entrevistas ou observações para diferenciar das citações bibliográficas, conforme orientações ABNT.

atender aos princípios básicos de qualquer investigação que pretenda alcançar as causas profundas, os fundamentos do fenômeno estudado.

Na obra *Discurso sobre o Método* de René Descartes¹⁰ (1993) se pode ter uma idéia do que se pretendeu ao longo deste trabalho. Segundo Descartes o primeiro que se deve é não aceitar nada como verdadeiro e por isso a necessidade de maiores evidências, clareza e distinção dos fenômenos. No processo de análise começar pelo mais simples, isso significa decompor o fenômeno na sua totalidade, buscar cada parte deste fenômeno, analisá-lo, interpretá-lo, explicá-lo e compreendê-lo, simultaneamente, fazendo uso dessas faculdades mentais.

Uma terceira regra é seguir uma ordem de raciocínio, ou seja, uma lógica que vai do mais simples ao mais complexo. E por fim relacionar estes fenômenos com outros fenômenos até que se possam explicar as partes no todo e o todo se constitui numa realidade nova, agora mais organizada e esclarecida e que sugere novos estudos, novas indagações.

Feito este esclarecimento, é importante dizer logo de início que a Resolução nº. 1 do CNE ao instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, também define em seu artigo 1º.

(...) princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº 1 de 15/05/2006). [grifo meu].

Logo se vê a importância desta Resolução nos cursos de formação de professores, hoje centralizados na sua grande maioria nos cursos de Pedagogia, Licenciatura, nas Faculdades de Educação e Institutos Educacionais. Mas, parto do princípio de que nada está isolado e fixo. No estudo desta Resolução, pouco a pouco, foram sendo decifrados outros elementos, aspectos e traços relacionados ao seu processo de constituição e efeitos na realidade dos professores e alunos.

¹⁰ O francês René Descartes (1596-1650) publicou em 1637 seu livro intitulado *Discurso do Método*, cujas quatro regras me parece são válidas, em forma geral, para os investigadores. Apesar de sua concepção mecanicista do universo e o racionalismo, Descartes explica um caminho metodológico de se chegar a um conhecimento científico, ou seja, de essências.

Cabe esclarecer, que a utilização deste autor (Descartes), no presente estudo, não define minha escolha epistemológica com base numa filosofia analítica, linear, como pode parecer. Entretanto, penso que nenhuma teoria pode ser considerada absoluta. Assim como para Marx, Hegel não pôde ser esquecido, nem se tornou um elemento morto, para chegar a um conhecimento histórico, real. Na verdade o que importa, fundamentalmente, é o sentido que cada perspectiva dá a realidade pesquisada.

Estas diretrizes, desde 2006, passaram a orientar, conforme art. 4º, os cursos de formação e devem abranger a formação de professores para exercer funções de

[...] Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO Nº.1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006).

Define, ainda, no parágrafo único que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...] execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e de projetos e experiências educativas não escolares. Para este último acrescenta-se o planejamento e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº 1 de 15/05/2006).

Essa formação ampla, pretensamente generalista, que se encontra na Resolução nº. 1. do CNE/CP exigiu que os cursos de formação nos cursos de Pedagogia reformulassem seus currículos, uma vez que antes existiam várias habilitações. Como conseqüência, desta mudança na Lei, entra em regime de extinção as habilitações existentes, conforme exigência do artigo 10 desta Resolução. Isso quer dizer que os(as) formandos(as) em Pedagogia, Licenciatura, ao concluir seu curso, terão uma base inicial para exercer várias funções no campo educacional.

De forma geral, se pode pensar que a Resolução nº.1 é uma tentativa de mudança no tipo de formação até então fragmentada e desvinculada da realidade brasileira. Por outro lado, ela está voltada à perspectiva de um docente “múltiplo” e está diretamente relacionada às necessidades do mercado que exige um profissional cada vez mais qualificado e mais preparado para agir nas mais complexas situações do mundo globalizado.

Conforme Antunes (2002, p. 210), isso ocorre à medida que “novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção [...], por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”. Em termos práticos econômicos, isso pode significar menos profissionais contratados, diminuição salarial e o acréscimo do número de horas de trabalho para os que estão atuando. Nesse panorama, que não é novo, o trabalho dos docentes se torna cada vez mais desgastante. O professor está preocupado em atender tantas tarefas que sequer tem tempo para lembrar da sua prática essencial, que é pensar.

Cabe lembrar que a Resolução n.º.1 do CNE/CP se apóia na LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961, na Lei n.º 9.131 de 1995 e no artigo 62 da LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996. De maneira que sua essência, conforme Triviños (2008) está impregnada, se pode dizer, de um dos momentos mais gloriosos do neoliberalismo no Brasil, que, em parte, está concretizado na Lei 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O artigo 2º dessa Resolução, por exemplo, diz que o curso de Pedagogia propiciará, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, a aplicação de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiente ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural.

Neste artigo foi esquecida a realidade da maioria dos professores que estão em formação. Muitos desses, no Ensino Médio, ficaram na superfície dos conhecimentos ou nem tiveram contato com temas específicos da educação. É esquecida, também, a realidade daqueles que por uma medida legal ingressaram aos cursos de Pedagogia sem nenhuma experiência no campo da educação escolar. Lembro estes dois casos específicos, pois é notório o número de egressos que vivem essa realidade e isso tudo apoiado por essas medidas legais.

Interessante, ainda, é observar algumas razões do ingresso das alunas no curso de Pedagogia. Quando perguntei numa das aulas de meu estágio, porque haviam escolhido o curso de Pedagogia, a maioria respondeu que o ingresso era casual ou por que era mais interessante para um imediato ingresso no mercado de trabalho. Como se pode observar nos depoimentos dessas alunas:

Escolhi o curso por eliminação de alternativas [...]. (AE1)
Quando fiz a escolha foi mais por exclusões dos cursos em que eu sabia que não gostaria de fazer mesmo, por afinidade ou pó falta de identificação mesmo [...] (AE2)
No início não tinha intenção de ser professora; escolhi o curso com o foco em orientação ou coordenação, mas ainda assim, considero essencial ter uma vivência em sala de aula para então chegar aonde quero. Penso também em me especializar em Psicopedagogia. (AE3)
Na verdade, no vestibular eu estava muito em dúvida [...], mas na hora da inscrição optei por Pedagogia por ter mais oportunidades de estágio ao longo do curso, assim como mais chances de trabalho. Afinal sou pobre e preciso me manter durante e depois do curso. (AE4).
- Na realidade a escolha do curso se deu por eliminação [...]. (AE5).

É claro que muitos podem ser os motivos para o ingresso no curso de Pedagogia e específicos para cada aluno, de acordo com suas necessidades, porém algo parece que se assemelha em muitos casos, ou seja, a chance de ingressar no Ensino Superior, com a segunda

opção. Também, a relação com a possibilidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, em nível de estágio, é outro ponto que motiva as alunas.

Essa realidade tem como uma das causas, a condição social das alunas, que na sua maioria necessita trabalhar e as exigências do mercado de trabalho de um profissional com maior nível de qualificação para exercer funções pouco remuneradas. Por outro lado, ela é também efeito do desprestígio que a Pedagogia carrega em seu conceito, ao longo da história.

Desta forma, o curso de Pedagogia parece seguir com o estigma de desvalorização profissional, servindo à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens que também não precisam aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências em espaços formais ou informais. Por sua vez, esse professor irá desempenhar a função social tanto como alfabetizador das massas, como também, irá contribuir para a continuidade de uma elite formadora da ideologia burguesa.

É interessante, nesse sentido, observar na Resolução nº. 1 do CNE a ênfase dada à prática individual dos estudantes. Como se pode ver, o artigo 3º dessa Resolução incentiva os que se formam no curso de Pedagogia licenciatura, à pesquisa e a aplicação destes conhecimentos adquiridos, na sua prática educacional e vice-versa.

Entretanto é de se questionar que conceito tem a prática de pesquisa para essa Resolução e para os futuros professores? Será que fazer pesquisa é estudar uma determinada realidade, como a sala de aula, por exemplo, fazer relatos dessa experiência, perceber as situações problemáticas e delas conceber, conforme suas percepções, intuições, soluções milagrosas? Ou, num caso extremo, dizer que não há solução alguma para o problema?

A pesquisa e o professor pesquisador, no meu ponto de vista, não podem ser considerados desta forma tão simples. Pesquisar é muito mais que isso. Ser um professor pesquisador não se trata de ser um “salvador da pátria”, nem pode ser alguém que realiza atividades individuais e sem um aprofundado conhecimento científico.

Também, o artigo 5º aparece com a ilusão da aptidão para ensinar o que não se aprende. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, por exemplo, a ensinar matemática sem aprender as categorias científicas que formam para esta disciplina. E isso ainda “em forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Mais uma vez, parece que o conhecimento superficial, impreciso, proposto por estas diretrizes só poderá atender a uma parcela da sociedade, àquela que não necessita pensar.

Sem considerar a realidade da maioria dos professores que irão atuar em diversos campos da educação inicial formal ou informal, a lógica, que mais uma vez vigora é a do já conhecido formalismo¹¹. Conforme Triviños (2008) essa Resolução

[...] nada mais é que outra “ilusão pedagógica”, novamente temos um dispositivo legal que não considera a realidade de seu país. E, “não se pode fugir de nossa realidade, por que desse modo, estamos atuando e pensando num vazio social”. (TRIVIÑOS, 2008).

A lógica do formalismo se apresenta em diversos aspectos das novas diretrizes. O tempo para se formar em tantas “habilidades” é um destes. Conforme esta Resolução nº. 1 do CNE/CP o curso de Licenciatura em Pedagogia deve ter a carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Assim distribuídas:

I. 2800 horas, dedicadas às atividades formativa como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II. 300 horas dedicadas a Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplando também outras áreas específicas se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio de iniciação científica, de extensão e de monitoria. (RESOLUÇÃO Nº. 1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006)

Ainda que tenha aumentado esse número de horas, em 455 horas, na relação com o currículo que vigorava anteriormente, não se pode dizer que este número de horas e de distribuição possa dar conta das exigências que estas diretrizes fazem para os que se formam no curso. Além do aspecto quantitativo, se pode questionar o nível de qualidade desses conhecimentos adquiridos em meio às diversas atividades práticas individuais.

A formação inicial dos professores não estaria desta forma, sendo tradicional, apesar da Resolução do CNE/ CP n.1 de 15 de maio de 2006? E os futuros Pedagogos formados que não poderão seguir investindo tempo, dinheiro e saúde na continuidade de sua formação? Como resolverão esta questão? Essa é uma das preocupações dos alunos como se pode ver neste depoimento:

¹¹ O Formalismo é a discrepância entre a norma prescrita e a conduta concreta. Manifesta-se como um extenso conjunto de teorias, leis e regulamentos concebidos para governar os aspectos mais detalhados do sistema funcional ao lado de práticas e comportamentos divergentes na realidade. O formalismo se opõe ao realismo e à eficiência – Uma das propriedades funcionais da sociedade prismática (Teoria da Sociedade Prismática de Fred W. Riggs). (SANDER, 1977, p.12). Sociedade prismática – O termo deriva do prisma que recebe luz branca concentrada e se difrata ou decompõe nos diferentes matizes ou cores do espectro.(...) “Do ponto de vista analítico, o modelo prismático define heurísticamente as chamadas sociedades periféricas, semidesenvolvidas, em processo de desenvolvimento, emergentes ou transicionais” (SANDER, 1977, pp. 9-10)

Às vezes me preocupo muito com essa realidade que irei encontrar nas escolas, e por precisar de um salário melhor, acabar trabalhando em vários turnos e assim acabar por deixar de lado o aperfeiçoamento numa formação continuada. Espero que consigam melhorar esse perfil e esse estigma que envolve o profissional da educação, para tentarmos fazer uma realidade um pouco melhor do que vemos atualmente. (AE2).

A preocupação e o desejo que manifesta a aluna AE2 tratam não só da relação entre algumas causas concretas da condição de vida dos professores e os efeitos na realidade das escolas e vice-versa, como também expressa a ideologia dominante que atravessa, de todos os lados, os professores e as escolas de ensino primário. Ideologia esta que demarca espaços e modos de vida, que classifica e divide interesses antagônicos.

As diretrizes expressas na Resolução nº.1 do CNE alimentam a proposta defendida por órgãos internacionais de uma formação continuada, que na verdade por trás de um discurso inovador, deixam de revelar as verdadeiras condições que os professores necessitam para que isso se concretize, sem danos à vida pessoal dos professores, sua saúde física e mental.

Além desse aspecto importante para a vida dos professores, não se pode deixar de pensar também nos interesses econômicos que a formação continuada desperta. Hoje se sabe que são muitas as instituições privadas oferecendo possibilidades de aperfeiçoamento e, cada vez mais, num tempo mais curto. Como exemplo, a educação à distância oferecida algumas vezes, sem o devido acompanhamento e a freqüente assessoria presencial, em forma individual e em pequenos grupos.

Existem, inclusive, cursos em instituições privadas, que oferecem a expectativa de formar profissionais graduados em Pedagogia, no tempo curto de três anos. As instituições públicas não fogem a regra, também oferecendo esta modalidade. Ao que se observa, entretanto, são muitos os problemas estruturais relacionados à realidade de cada instituição pública. Além disso, os instrumentos avaliativos para esta modalidade são vagos, imprecisos. Não se sabe ao certo os índices de evasão e os níveis de qualidade que os cursos oferecem.

E a Resolução n.1 do CNE, com a flexibilidade em seus enunciados, veio oferecer esta possibilidade de aligeiramento profissional, medida que têm sua origem na atual LDB 9394/96. Neste sentido, no meu ponto de vista, a atual formação dos professores para a Educação Básica, em nosso país, ainda se apresenta, em forma mascarada, atendendo aos interesses dominantes, que acabam por manter classes sociais muito bem distintas.

A ênfase em alguns aspectos da Resolução n. 1 do CNE, destacando sua relevância, foi considerada também pelos pontos de vista do grupo de professores e de alunos que fizeram parte da pesquisa. Nos estudos realizados é possível inferir que as atuais Diretrizes

Curriculares expressam uma formação voltada para eficiência, cuja ênfase associada às situações de experiência individual, poderá resultar no esvaziamento de diferentes conhecimentos teóricos que devem fundamentar o trabalho pedagógico.

Cabe observar, que algumas palavras ganham diferente significado e conotação dependendo de onde e como são usadas. É o caso de “eficiência,” que se liga a outra palavra bastante utilizada atualmente nos meios acadêmicos, a “competência”. Quer seja, uma ou outra, significa fazer e fazer bem qualquer atividade de acordo com o que é de antemão determinado. Nesse caso, o que mais importa é o resultado e não o processo com o qual se realiza a atividade. E, se o sujeito, agora indivíduo, não tem para si ou oferece resultados positivos certamente é excluído ou deixado de lado.

Desta forma, algumas práticas realizadas podem parecer “eficientes” por que chegaram a um resultado esperado. Não importa como, nem o que poderia ser realizado. Nesse caso, o processo ficaria em segundo plano importando apenas os resultados esperados. Mas, cabe indagar, se não se conhece o processo, como é possível assegurar que tal “eficiência” foi alcançada? E, além disso, se esta prática fica no nível da representação como dizer que a eficiência serviu aos objetivos fundamentais?

Assim, como se usa um aparelho celular sem saber como este funciona, são as práticas individuais que permanecem no nível da representação. Elas podem ocorrer desde a sala de aula, até outros espaços não-escolares. Tais práticas se embasam na sensibilidade, na percepção das situações ou naquilo que já foi dito um dia, por outra pessoa que viveu uma situação semelhante.

Em algumas declarações dos entrevistados(as) na pesquisa, isso foi possível constatar quando ao falar de suas práticas durante o curso, relataram, muitas vezes, a necessidade do imprevisto ou até mesmo o pedido de socorro às pessoas mais experientes, para dar conta de uma determinada situação complexa.

Ao enfatizar este tipo de prática, parece-me que a Resolução nº. 1, não somente responde aos apelos imediatos da sociedade mercadológica, como pressupõe atender as demandas que o próprio sistema, tal qual se desenha em seu desenvolvimento, estabelece, nas relações entre educadores e educandos. Ou seja, de tal forma que amenize conflitos ou apague qualquer tipo de questionamento sobre essas mesmas práticas.

2.1.2 A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado (MARX, 1984 - Teses sobre Feuerbach)

A formação do Pedagogo em nível de Licenciatura não é uma discussão nova. O lócus de formação dos professores para a Educação Básica, tem sido, até hoje, motivo para muitas discussões. Apesar disso, nem sempre foi dada atenção necessária para este nível de formação, o que permitia que professores pudessem atuar com crianças de 0 a 10 anos, tendo apenas o Ensino Médio Normal ou até mesmo, somente o Ensino Fundamental.

Com as novas diretrizes, essa realidade vem se modificando, porém, em alguns lugares do Brasil, principalmente, no Nordeste, ainda se vê professores com apenas o grau de Ensino Fundamental trabalhando. Dados divulgados pelo MEC/INEP¹², em 2006, comprovam que no Brasil,

Dos 685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% Normal ou Magistério, perfazendo 597.889 docentes (87,3%) com a formação mínima exigida por lei para lecionar nessas séries. (MEC/INEP 2006)

As escolas Normais foram em grande parte, as formadoras desses profissionais, durante muito tempo na história. No Brasil existem as escolas Normais desde o século XIX. Conforme Romanelli (1978), a primeira delas foi criada em 1830, no Rio de Janeiro. Assim como o Ensino Primário, o Ensino Normal teve suas diretrizes fixadas para o todo o território nacional através do decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Este decreto instituiu para o Ensino Normal as seguintes finalidades.

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (ROMANELLI, 1978, p.164)

A idéia de se ter um curso de formação geral para os que atuam no ensino primário seguiu durante a história e, ainda hoje, apesar das novas diretrizes, temos cursos de Ensino Normal preparando esses profissionais e não se pode prever com exatidão, quando estes cursos serão extintos totalmente. Porém, as novas diretrizes apontam para este caminho e o que se espera é que a elevação do nível do ensino não fique somente na titulação.

¹² www.inep.gov.br

A luta pela formação em nível superior origina-se na década de 30, porém se salienta o contexto dos movimentos de educadores, que se iniciou na década de 1980, quando houve de forma mais decisiva um “Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Apesar desta década ainda sofrer com o processo oriundo da ditadura militar, nela se vêem abertas possibilidades de se construir um projeto nacional de educação em que a formação dos professores é base fundamental.

Posteriormente, na década de 1990, a preocupação com a identidade dos professores que trabalham com o Ensino Básico levou alguns grupos a defender a idéia de que a Pedagogia, vista como uma ciência em si, poderia dar conta de dimensões para além do espaço da sala de aula. De outro lado, outro grupo tinha a concepção de que a Pedagogia deveria ter a docência como base de formação, para dar conta de outras dimensões.

Nesse sentido, como aponta Marques (1992, p.10), “a busca de uma base comum nacional centrada na docência manifesta a necessidade de um corpo conceitual adequado, em que se articule *a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica* da ação educativa”. Essas buscas continuaram e continuam até hoje, através de discussões entre vários grupos, desencadeando resoluções, pareceres na tentativa de dar forma à estrutura curricular que forma o pedagogo.

Porém, como se pode observar na declaração de voto no Parecer CNE/CP nº 5/2005, o Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Beste Braga Barone expõe uma contradição existente nessa formação e propõe o Bacharelado como Modalidade, o que viria ao encontro das preocupações de alguns educadores sobre esta questão. Nesse parecer o Conselheiro afirma que:

Por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a Licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como bacharelado, não previsto no Parecer. (BRASIL, 2005, p.18).

Essa possibilidade de incluir o bacharelado na formação do Pedagogo, o que daria certo caráter de cientificidade ao curso, não foi aceita pelo Conselho Nacional de Educação. Mas, como se pode observar é contraditório o conceito de docência, entendido por este Conselho, pois ela vai abranger outras áreas, além da sala de aula, como a gestão e outras

atividades que ultrapassam os muros da escola. Na Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006, no artigo 4º consta um parágrafo único onde diz que

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação. II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (RESOLUÇÃO Nº. 1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006, artigo 4º. parágrafo único)

A amplitude nas funções do pedagogo corresponde de certa forma às reivindicações apresentadas por alguns grupos de educadores e outras instituições envolvidas no processo de escolarização de crianças e jovens. Nelas, aparece a intenção de superar a divisão dos que ensinam e dos que mandam na educação, dos que pensam e dos que executam. Quanto a essa reivindicação, me parece justa, desde que a formação ampla, tal como se oferece nos cursos de pedagogia, não resulte no empobrecimento de conhecimentos e, com efeito, numa maior desvalorização do próprio curso, o que acaba justificando os baixos salários e as precárias condições do trabalho dos professores.

Cabe observar, o processo histórico da formação dos educadores e das mudanças na escola. Em cada época, as tendências pedagógicas criam seus próprios métodos, anunciados muitas vezes, como revolucionários. Tais concepções se mostram preocupadas com a ordem da sociedade, com os juízos e leis orientadores de uma vida mais digna, entre outras questões relacionadas à vida. Do ponto de vista social, ao longo da história da educação, isso é louvável. Porém, no quadro geral das experiências históricas, os modelos de formação, na prática, acabam se distanciando dos objetivos de transformação da sociedade, naquilo que apregoam, ou seja, uma sociedade “mais justa e equânime para todos”. O que vemos são pequenos avanços isolados, que não superam ou rompem com o *status quo*.

Pensando ainda na história da educação, observo que, as formas de organização, os instrumentos legais e as relações que se constituem nos espaços educacionais estão ligados as formas de desenvolvimento psíquico, social, político e econômico de diferentes épocas, relacionadas aos diferentes estágios de desenvolvimento produtivo das sociedades. Ou seja, como disse Marx em sua obra: *O 18 Brumário* de Luís Bonaparte (2008, p.19) “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem tal como querem”.

Nos estudos de Manacorda (2002) se pode ter uma idéia bastante viva desse movimento histórico. O autor referido trata da história da educação desde o Egito, por muitos

considerado o “berço comum da cultura e da instrução” até nossos dias. O autor esclarece que nos tempos remotos, em que os egípcios viviam, grande parte do desenvolvimento de sua cultura estava relacionado aos conceitos de geometria, matemática, astronomia, pois a forma de suas existências necessitava este tipo de conhecimento para se desenvolverem, enquanto sociedade organizada.

Entretanto, na história da educação são os valores ligados à moral que serviram para introduzir comportamentos em cada época, os que mais se registram. Valores esses que ultrapassaram a história dos egípcios em outras civilizações. A relação mestre e discípulo, pai e filho, por exemplo, o valor da obediência, da fé, da submissão. Mesmo a relação pai e filho que se encontra na Bíblia. Contínuos ensinamentos passados de geração a geração. Nas palavras de Manacorda (2002, p. 10), testemunhos históricos apontam que,

A quase totalidade das provas não se refere nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais ou dos aspectos formais e instrumentais da instrução definidos pelo ler, escrever e calcular, nem ao aprendizado profissional, entendido como aprendizagem das parciais habilidades manuais e das noções teóricas de cada ocupação. (MANACORDA, 2002, p. 10).

O que o autor referido constata é fundamental para que se possa compreender o sentido que tem a Pedagogia, não de forma isolada, ausente da história humana. Mas, no que ela representa no cumprimento da moralidade e do comportamento dos homens nas relações entre si e na relação destes com a natureza.

Os significados que perpassam na história da educação e que, de certo modo orientam gerações após gerações, se correlacionam ao modo como vivem os seres humanos no meio produtivo, de cada época. Os homens vivem entre si, mantêm relações, seja de submissão ou cooperação. E nessas relações se constituem significados, essencialmente ligados ao modo de vida e à luta de cada sujeito por um lugar no meio produtivo.

Desse modo, o desenvolvimento dos homens e de suas condutas está entrelaçado à forma como esses mesmos homens se organizam na sociedade, sob forças determinantes, tais como, fundamentalmente o econômico, além da política, da cultura ou outro aspecto social. Isso quer dizer que não se pode desconsiderar a relevância de compreender as contradições gerais inerentes ao sistema capitalista e as suas relações com as instituições educacionais, mais especificamente, e que mais interessa neste estudo, as que formam os educadores. Como afirma Xavier (1990, p. 177),

Denunciar o ‘caráter capitalista’ da escola é estéril, se não podemos apreender os mecanismos particulares e singulares que a transformam num instrumento de consolidação e reprodução das formas específicas que a dominação capitalista assume historicamente. Da mesma forma, a compreensão das contradições inerentes a essa função de cimentar a ordem capitalista, as quais nos permitem utilizar a escola como instrumento de superação dessa mesma ordem, resulta ineficiente, se não podemos apreender as suas relações concretas e singulares com a ordem capitalista articular a que serve. (XAVIER, 1990, p.177).

Essa problemática apontada pela autora, antes citada, é algo que se desvela como ponto de partida, mas o desvendamento em toda sua complexidade e denúncia se torna necessário à medida que avançamos na pesquisa. Tal caráter contraditório da “educação” é algo para ser minuciosamente estudado, o que possivelmente darei continuidade em pesquisas futuras. Porém fica aqui esse registro, no qual considero que, enquanto não se fizer uma autocrítica, com todos os envolvidos no processo, que considere tanto os meios, como os fins da educação e da formação de professores, que se realiza no interior das instituições universitárias públicas, no atual sistema de produção capitalista, os obstáculos no processo de democratização do ensino continuarão prevalecendo.

A história do curso de Pedagogia no Brasil, envolvida por diferentes realidades, permite revelar, até este momento, alguns elementos contraditórios que ajudam para esta autocrítica. Formalmente foi a partir do Decreto-lei nº. 1.190, de 1939, que se revelou uma preocupação mais efetiva com o preparo de docentes para a escola secundária. Nesta época, se compreendia que o curso tinha duas funções. Uma de formar os bacharéis, num período de três anos, onde o estudante cursava as disciplinas de conteúdos científico-culturais. E com mais um ano cursando as disciplinas de natureza pedagógica esse mesmo estudante se tornava Licenciado. É o já conhecido 3 + 1, tão criticado acerca de sua concepção e estrutura curricular e que mais tarde veio a ser modificado.

Havia, portanto, naquela época, uma clara divisão entre as disciplinas científicas e pedagógicas, caracterizando aspectos que formariam os profissionais para atuarem ou como técnicos da educação (Bacharelado) ou para formar os professores que atuariam nos primeiros anos de escolarização e que necessitavam para isso, a Licenciatura. Cabe salientar, que não importava para esta função o diploma em Pedagogia, bastava ter um de nível superior, fosse esse licenciado ou bacharel.

Esta dicotomia Bacharelado-Licenciatura foi, e eu diria que ainda é, marcante para o curso de Pedagogia, originando muitas discussões em torno do conceito Pedagogo e de sua atuação. Para alguns autores, o curso de Pedagogia não se distingue entre aspectos científicos ou pedagógicos, pois ele se constitui como sendo ciência da educação.

Para outros, entretanto, a Pedagogia se apresenta como uma técnica e não pode ser comparada a uma ciência, pois não opera no nível de conceitos e categorias. Outros, ainda, consideram predominantemente como a arte de educar e até mesmo há os que a consideram como teologia da educação. Nas palavras de Saviani, (2008, p. 135) “as conceituações multiplicam-se, o pedagógico desdobra-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz”. Em meio a esta confusão conceitual, figura, essencialmente, o educador que, com sua prática social, confronta e sustenta, ao mesmo tempo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica.

Na verdade, vê-se que o campo de atuação do pedagogo foi sempre bastante impreciso, desde a origem do curso de Pedagogia, na década de 1930. Em 1962, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer 251, tentou precisar este campo, mas a superficialidade com que foi definido não permitiu essa clareza. Ainda, sem uma definição precisa, o técnico de Educação, ora visto como especialista de Educação ou Administrador, deveria atuar em funções não docentes do campo educacional.

Como aponta Saviani (2008) em 1969, atendendo ao que determinava a lei nº 5.540/68, o curso de Pedagogia sofreu mais uma modificação. Nesta são criadas as habilitações específicas do curso, porém na grade curricular ainda persiste a dicotomia entre os fundamentos da educação e as disciplinas das habilitações em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar, além da habilitação em “ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”.

E, somente ao final de década de 1970 e início de 1980 se firmou o princípio de que a docência constitui a base da identidade de todo educador. Princípio este que após muitos debates, vem orientando a atual formação de professores nos cursos de formação em nível de Graduação, Licenciatura, o qual assume um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora da sala de aula.

Como mostra o artigo 4º da Resolução nº 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006, esse profissional deverá estar “habilitado para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação”. Vale esclarecer que esta noção da função docente já se encontrava na atual LDB 9394/96, indo ao encontro, acerca da exigência cada vez maior, da inserção do professor, nas atividades gerais da escola ou outros espaços educacionais.

Aparentemente, essa resolução que consta no artigo 4º relaciona-se a uma das necessidades que revela a realidade das escolas, a qual faz surgir novos campos de atuação do pedagogo. Por outro lado, se pode pensar que esse é mais um ajuste das funções do professor no sistema educacional, o qual visa um profissional mais flexível, com muitas “habilidades e competências” desenvolvidas, para atender as necessidades do mercado.

Contudo as pesquisas que se realizam no âmbito educacional, vêm por um lado, refletindo sobre estas discussões e práticas que se efetivam, muitas vezes, com um olhar para os efeitos que aparecem, de forma isolada, ficando alheias as causas reais. Para uma visão de totalidade de um ou mais fenômenos não se pode esquecer, fundamentalmente, o contexto social em que estes fenômenos estão inseridos. Além disso, é necessário restabelecer o tempo histórico da educação, definindo conceitos adotados em cada época, seu sentido interno e relações com diferentes tipos de sociedade.

Não estou dizendo com isso, que primeiro se deva ter clareza profunda da realidade geral para depois disso se deter naquilo que é específico da pesquisa e em seguida relacionar os aspectos, elementos, traços, que aí se apresentam. A totalidade não representa uma soma de fatos, nem a sua justaposição. A realidade (totalidade concreta), por outro lado, tem um caráter genérico, dinâmico que segundo esclarece Kosik (2002, p. 58):

[...] nada tem de comum com a totalidade holística, organicista ou neo-romântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. (KOSIK, 2002, P.58-59)

Nesse sentido, como afirma Kosik (2002, p.59) “a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo”. Tal criação não significa uma luz na mente dos homens, mas a realidade que se constitui nas muitas relações e ligações que se possa fazer de um fenômeno, entre tantos outros de mesma natureza.

Nesse estudo, em vista das indagações a respeito da formação que se concretiza atualmente nos cursos de Pedagogia e à medida que busquei conhecer na história de formação de professores para a Educação Básica, bases para compreender o movimento de desenvolvimento desta formação, tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos, surge a necessidade de compreender a organização do currículo de formação do professores

para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que vem se concretizando a partir dessas novas diretrizes.

Na definição da quantidade de horas, eixos norteadores das disciplinas, espaços de práticas, número de horas de prática, definição do que deve ser obrigatório e o que deve ser eletivo, entre outras medidas, o currículo se mostra como a expressão mais clara que podemos ter do tipo de educação que se pretende e qual educador se espera formar. Em seu conteúdo se pode encontrar, inclusive, o caminho traçado para alcançar tal objetivo. Isso não quer dizer, entretanto, que busquei compreender o currículo somente em seus aspectos formais. O currículo, no meu ponto de vista, é expressão de um complexo mundo de relações entre fenômenos do campo educacional, social, econômico, político e cultural. Como explicita Beltrán Llavador y San Martín Alonso, citado por Insaurralde (2009, p.189)

Lo que presta una identidad propia a las organizaciones escolares permitiéndoles diferenciarse unas de otras es, precisamente el *currículum*. En este caso no debe entenderse, al modo más restrictivo, como si se tratara solo de los planes de estudios o de los contenidos de las materias, sino en su sentido más amplio de carrera organizada para llegar a una meta. No es ponerse a correr por un camino azaroso por el mero placer de hacerlo, es correr hacia algo, caminar con un destino. (LLAVADOR Y ALONSO apud INSAURRALDE, 2009, p.189 in TRIVIÑOS, BÚRIGO e OYARZABAL, 2009).

E nesse caminho de formação deve prevalecer o sujeito que se constitui nas relações que mantém entre si e a natureza, o mundo social e seu pensamento. O currículo como caminho, só é caminho do/para o homem, na medida em que se constitui como parte e todo da realidade humana. Parte que representa uma determinada qualidade da formação de professores e todo na relação do que lhe é singular e geral a todas as formações humanas.

2.2 A CHEGADA DA RESOLUÇÃO Nº.1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006 NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFRGS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE PROFESSORES E ALUNOS.

Eu acho que ela veio ao encontro do que se pensava como um ideal de pedagogo, como um ideal, tanto que quando se lê dá um susto, porque se pensa é tudo que eu sonhei, mas também como é que esse profissional vai dar conta de tudo, entende...eu acho que é essa a sensação, assim, mas acho que ela veio atender a concepção do profissional que se queria. Um professor mais pesquisador, mais vinculado à extensão, mais vinculado com a prática também desde o início. (FONTE:P2)

[...] esse novo projeto que vem agora, a partir de 2006 reflete muito das discussões que nós tivemos. Então como eu analiso o projeto atual, eu vejo ali o reflexo de muitas discussões lá dos anos 2000,

2001 [...]. Essa questão que está assim agora posta, multifuncional porque é um curso que eu acho que tem objetivos demais para formar um sujeito que é especialista em tudo e em nada. (FONTE:P3)

Nas falas das professoras entrevistadas P2 e P3 expressam-se duas realidades, uma, entretanto, tem um caráter potencial, ou seja, ainda não é, mas é o que se pretende como ideal. A questão é saber se essa é uma possibilidade acompanhada das condições para que ela se concretize ou é apenas mais um discurso formal que gera tanto a ansiedade como a frustração do fracasso institucional e de seus agentes.

Quando a Resolução nº.1, em 2006, instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, Licenciatura, já havia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um movimento entre professores no sentido de organizar o curso de forma que o aluno ingressante pudesse optar entre duas habilitações específicas, ou seja, anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil. Havia uma preocupação, nesse sentido, de que se formasse um profissional com maior nível de conhecimento na sua área de atuação.

A COMGRAD/EDU¹³ organizada por representantes dos departamentos do curso de Pedagogia, estudava junto a grupos de professores e representantes de alunos, a possibilidade de oferecer vestibular distinto a esses níveis de ensino. Conforme entrevista realizada com uma professora que participou deste processo, na época como integrante, a razão disso estava no fato de que havia um corpo docente preparado, de nível elevado, com titulação inclusive em Doutorado, para um aprofundamento maior na preparação da docência para estes níveis.

Entretanto, quando chegaram definitivamente as novas diretrizes, então se passou a ver de forma mais real, as verdadeiras condições que o curso tinha para colocar em prática àquele projeto. Na verdade, havia dificuldades ainda não superadas, como um corpo docente para manter duas especializações funcionando, como informa a professora P4. Juntou-se a isso, a idéia de que o curso oferecido de acordo com as novas diretrizes proporcionaria maiores chances de trabalho aos egressos. Nas palavras de P4

[...] esta mudança chegou quando recém a Faculdade tinha terminado de elaborar uma reformulação das suas habilitações então tinha todo um envolvimento para um tipo de proposta, quando chegou outra, enfim. [...] Aqui a gente optou por que achou que a melhor opção era essa, uma que nós tínhamos dificuldades de corpo docente para manter dois cursos funcionando ao mesmo tempo e outra que a gente achava que afinal de contas a nova modalidade trazia mais vantagem para eles inclusive por que dava uma formação mais ampla em termos de mercado, eles podem concorrer, abriu o campo de atuação. (FONTE: P4)

¹³ **Comissão de Graduação de Pedagogia, Licenciatura.** Coordena o curso de graduação em Pedagogia, da UFRGS, tratando de todos os assuntos que tenham a ver com sua estrutura curricular.

Para este grupo que vinha se organizando nessa direção, nas palavras de outra professora, quando chegou essa Resolução “foi um susto”, apesar deste grupo saber que estava trabalhando com “possibilidade” de separar por níveis o curso de graduação, pois sabiam que paralelo, há mais de uma década, se discutia uma nova proposta que poderia ser tanto de habilitações específicas como um curso mais geral.

Foi um susto né! Porque nós não tínhamos avançado em discussões com os professores, em estudos de desenho curricular separando dois cursos distintos e aí houve a discussão da Resolução em maio de 2006. (FONTE: P1)

A Resolução nº.1 do CNE/CP, na verdade, termina com esta possibilidade das habilitações separadas, ao instituir as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia buscando formar um pedagogo licenciado para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do EF, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal. Ainda, exercer funções de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas onde seja previsto conhecimentos pedagógicos, conforme art. 4º desta Resolução.

Segundo as professoras entrevistadas, as discussões sobre o desenho curricular separando os dois cursos distintos nem havia se esgotado, quando chegou essa Resolução. Isso ocasionou certo transtorno, pois em maio de 2006 já não havia como organizar o novo currículo para o segundo semestre. Somente após um intensivo com os professores foi possível organizar a proposta e colocar em prática, no início de 2007, de tal forma que se juntaram as duas propostas fazendo de duas, uma.

Com efeito, a (re)organização do currículo, para os professores formadores, refletiu-se no número de créditos dedicados a esta ou aquela disciplina. Muitos professores já estavam organizados com um número de créditos e tiveram diminuído esse número. Como informaram as professoras P1 e P4:

[...] se aproveitou muita coisa dessa proposta que foram aproveitadas no curso novo. Agora como eu digo, havia duas habilitações separadas que tiveram que ser aglutinadas numa só. Evidentemente que isto cortou espaços de diversas áreas, as disciplinas tiveram que se mesclar, tiveram que diminuir essa carga horária. (FONTE: P4).

[...] a área de matemática estava prevendo ter uma necessidade de encargos docentes pra dois cursos, daqui a pouco não eram mais dois cursos e daqui a pouco não é mais aquela carga horária... Então se teve que reduzir e foram feitas negociações... (FONTE: P1).

As negociações entre representantes de departamentos e a COMGRAD, aparentemente, não ficaram somente no nível de saber quantos créditos caberia a cada disciplina, mas uma preocupação fundamental parece ter surgido, como aponta P1.

Como dar conta de toda a discussão se isso se reduz? (FONTE:P1)

A questão que a professora P1 levanta, na verdade expressa uma preocupação com o nível de qualidade do ensino, bem como traz no seu interior, me parece, uma questão, que se pode dizer ética da prática educativa. Afinal para quem se está ensinando? O que verdadeiramente é para ser ensinado? Em que tempo? De que forma? E que pressupostos antecedem esta decisão?

Todas essas questões que se apresentam ultrapassam o processo burocrático, administrativo do curso de Pedagogia. Junto à definição estrutural curricular elas representam um modelo ideológico dominante nas formações sociais. Mas, de modo geral, como aponta Graciani (1984, p. 21) em seu estudo sobre o Ensino Superior no Brasil, cabe lembrar que

[...] a instituição universitária concorre não só para a reprodução das relações de produção, inculcando “saberes práticos” envolvidos com a ideologia dominante, como também, favorecendo a formação dos agentes da repressão e dos próprios profissionais da ideologia, provendo os agentes da estrutura burocrática da universidade. (GRACIANI, 1984, p.21).

Neste sentido, observamos que o fenômeno apontado caracteriza-se fundamentalmente por seus aspectos contraditórios. A Universidade assim como outras instituições voltadas à formação material e espiritual dos que dela participam tem um papel fundamental para essa formação, porém ela não está isolada de uma ampla realidade social, política e econômica que contraria muitas vezes, em certo sentido, esses princípios.

2.2.1 A organização e a prática do novo Currículo da FAGED/UFRGS

Atualmente, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se especifica já na titulação como “Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura” iniciado no ano de 2007. Essa mudança emergiu, entre outras, da exigência legal de reformulação dos currículos das Licenciaturas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O currículo, então, foi alterado, extinguindo-se as habilitações, antes existentes, separadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na nova configuração do curso se reforçou a tendência de uma formação mais generalista, que a Faculdade de Educação já vinha defendendo desde a década de 1980. Essa formação consiste em formar **“profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”**, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura da FACED/UFRGS (anexo neste trabalho). Cabe salientar que na Resolução nº. 1 (art. 8º e 11º) não fala em Projeto Político Pedagógico e sim Projeto Pedagógico.

No currículo são abordadas características específicas do trabalho com crianças de 0 a 10 anos e, também, com ênfase na escolarização inicial, estão incluídos jovens e adultos. Ou seja, além das disciplinas específicas, perpassam disciplinas para a formação generalista que o currículo busca oferecer. Um dos aspectos importantes que representa uma mudança nesse currículo é a mini-prática que ocorre desde o início do curso, aproximando as alunas da realidade em espaços escolares e não escolares. Numa das entrevistas, a professora P2 manifesta ser esse um ponto positivo das novas diretrizes.

[...] o estudante de pedagogia ele não tinha um contato com a prática até chegar ao final, então, as vezes, aquilo era um trauma ou até o momento que o sujeito dizia, Bah! não era isso que eu sonhei então essa falta de vínculo já desde o início, com a realidade, mais prática mesmo, de inserção de atuação no campo de atuação profissional, eu acho que essa era uma das críticas, outra era a falta da gestão, por exemplo, que também era uma demanda bastante grande porque até para o processo de democratização das escolas, inclusive os nossos egressos acabavam ocupando depois cargos de direção ou participando de gestões em instituições escolares e.[...]

[...]a ênfase na pesquisa, a ênfase também num currículo, como aqui, que estimula a diversidade que acolhe, por exemplo, essas atividades extras, que o estudante faz... paralelas. É...as atividades extra-curriculares, de extensão, de pesquisa...então esses créditos também que hoje são considerados parte do currículo, mas que tem uma liberdade para o aluno se inserir nos diferentes projetos que existem, de extensão, de pesquisa, de monitoria e que hoje são computados como parte curricular [...](FONTE:P2).

O curso tem, portanto, o objetivo de formar profissionais habilitados para o exercício da docência na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme consta nas novas Diretrizes Nacionais. O ingresso se dá, via Concurso Vestibular, e anualmente são oferecidas 120 vagas, sendo 60 para cada semestre.

Em relação à organização curricular, de modo geral, a grade curricular contempla disciplinas teórico-práticas desde a primeira etapa do curso e está organizada em torno de 8

eixos articuladores, que também dão nome e característica própria ao seminário integrador de cada etapa, conforme quadro abaixo.

1º Semestre – Educação e Sociedade;
2º Semestre – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta;
3º Semestre – Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares;
4º Semestre – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo;
5º Semestre – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades;
6º Semestre – Saberes e Constituição da Docência;
7º Semestre – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas;
8º Semestre – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

Quadro 1: Organização do Currículo por eixos disciplinares.

FONTE: Projeto Pedagógico – FACED/UFRGS

Esse curso é oferecido no turno da manhã, e segundo as professoras entrevistadas, para atender uma demanda das alunas que necessitam trabalhar, pois normalmente esses níveis de ensino operam no turno da tarde nas escolas, o que permite às alunas estudar pela manhã e trabalhar à tarde. A sua carga horária total é de 3200 horas e se distribui em:

2800 horas dedicadas a atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos.

300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental com crianças de 0-10 anos, nas modalidades: 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou 6 a 10 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (PP-FACED/UFRGS).

Cabe salientar que o Curso é constituído por disciplinas de caráter OBRIGATÓRIO, que perfazem 199 créditos, de caráter ELETIVO, que perfazem 8 créditos e de ATIVIDADES COMPLEMENTARES que perfazem 7 créditos (100h).

Com esses dados gerais sobre o curso de Pedagogia da FACED/UFRGS e os estudos já realizados por Moreira (2009) em sua Dissertação de Mestrado, busquei alguns aspectos

que podem dar maior clareza da organização do currículo atual e como ele é colocado em prática pelos professores e alunos. Na verdade, são muitos os aspectos que teria que analisar para uma visão mais completa, o que não invalida, no meu ponto de vista, a presente pesquisa, pois nenhum conhecimento é completo, definitivo ou absoluto. Isso se comprova ao iniciar a análise do currículo atual, pois observo que foram feitas modificações em relação às disciplinas cursadas como obrigatórias, assim como o número de horas/aula dedicadas a essas disciplinas, desde os estudos de Moreira (2009).

Tanto no 1º. Eixo “Educação e Sociedade” quanto no 2º eixo “Infâncias, Juventudes e Vida Adulta”, a disciplina de seminário que trata do eixo foi modificada, retirando-se a palavra “docência”. A disciplina Seminário de Docência I Educação e Sociedade, passou a ser **Seminário Educação e Sociedade**. Já a disciplina Seminário de Docência II – Infâncias, Juventude e Vida Adulta, passou a ser **Seminário Infâncias, Juventude e Vida Adulta**. Na 2ª etapa do currículo, também, a disciplina “Cuidado de si”, de caráter teórico-vivencial é excluída do currículo. Retira-se esta e acrescenta-se a disciplina “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Essa mudança em relação aos seminários de docência também ocorreu no 3º. Eixo para o “Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares”. Essas modificações mostram que o currículo não é algo estático e que o movimento que ocorre no desenvolvimento do trabalho pedagógico está relacionado à realidade dos envolvidos no processo, com as condições de trabalho e as expectativas de cada um. No depoimento de uma professora que participou da organização do currículo isso se mostra claramente.

De 2006 das nossas súmulas pra 2008... nós passamos por uma correção nas nossas súmulas das disciplinas de seminário por que não explicitava essa questão da pesquisa, essa prática de pesquisa, e eu não sei se teu estudo vai envolver isso, mas de 2006 pra 2010 nós fomos fazendo ajustes curriculares [...] nós estamos fazendo ajustes justamente para ir dando conta...(FONTE:P1)

Ou seja, o movimento de ajustes nas disciplinas, do qual fala a professora P1, revela um conceito que se possa ter de pesquisa, muitas vezes desvinculado do conceito de docência. Historicamente, a docência remete muito mais para o professor que ensina do que aquele professor que ensina pesquisando ou ensina aprendendo. Talvez, por isso, se manteve a denominação de “Seminário de Docência” somente para a 4ª. etapa em diante, quando os seminários são mais específicos para trabalhar em sala de aula com os níveis de 0 a 10 anos ou EJA anos iniciais. E se retirou a palavra docência quando se referia a um conhecimento

mais geral da educação. Essa representação também se manifesta nas palavras de uma das alunas entrevistadas a respeito de sua formação no curso de Pedagogia, Licenciatura.

O curso é licenciatura em pedagogia então a palavra licenciatura ela remete a algumas coisas, ela remete a sala de aula. Posso estar enganada, mas eu imagino que não... eu acredito que não habilite para Orientação Escolar, por exemplo, ou Supervisão, enfim ela é para a sala de aula. Está formando um profissional para sala de aula. (FONTE: A2)

A fala da aluna denota a confusão que se faz em relação à prática de docência, mas diria que esta confusão se manifesta na própria letra das diretrizes curriculares e até mesmo na titulação do curso, uma vez que a idéia de licenciatura acaba por envolver outras áreas que não sejam do campo da sala de aula.

Outra mudança no currículo ocorreu para o 2º semestre de 2010, na 4ª etapa, o eixo 4º, “Aprendizagens de si, do Outro e do Mundo”. A disciplina “**Jogo e Educação**” é deslocada para o 1º. eixo e a disciplina que era do 1º. eixo “**Introdução à Pesquisa em Educação**”, para o 4º eixo com o nome de “**Pesquisa em Educação**”. Aqui se pode dizer, que uma das reivindicações dos alunos e alunas da FACED, conforme se pode ver no depoimento de A1, é atendida no sentido de estar mais próxima do Trabalho de Conclusão. Mas, na verdade não aumenta o número de créditos para essa disciplina, ainda apresentando uma demanda para os concluintes do curso. Esta demanda é manifestada por A1

[...] eu gostei do modo como foi feito esse novo currículo, mas eu acho que ele apresenta alguns pontos que deveriam ser trabalhados que são cobrados agora no final e que nós não tivemos. Por exemplo, Metodologia de Pesquisa eu tenho um pouco disso porque eu trabalhei [...] só que toda a escrita tem uma forma de tu organizar como a gente aprende na disciplina de linguagem, quando uma criança escreve um texto ela erra, ela esta tendo uma lógica e nós também temos.... só que existe apesar que hoje não é uma coisa mais tão rígida, que exige acompanhar modelos inclusive nos trabalhos acadêmicos [...] e nós não tivemos, eu não sei o que é pesquisa qualitativa, nós não tivemos uma disciplina de trate sobre metodologia de pesquisa [...] eu não sei o que é pragmatismo, eu não sei o que é a pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa, então são coisas assim eu não vou dizer que nós não tivemos nada, mas foram coisas tão poucas que ninguém... sabe... não é debruçado... então, numa aula a professora trouxe um texto, mas nós precisaríamos de uma disciplina que discutisse somente isso.(FONTE:A1).

Essa demanda que explicita A1, de um corpo conceitual dos termos ligados à pesquisa e que servem como apoio para as práticas educacionais, também observada entre as alunas da 3ª. etapa, no estágio que realizei. Isso me fez pensar que talvez a disciplina de Metodologia de Pesquisa não devesse ficar somente num ou outro semestre, mas acompanhar as práticas que as alunas realizam desde o começo do curso, para que as mesmas pudessem estar relacionando as diversas perspectivas teóricas às práticas realizadas, seja no espaço escolar ou não escolar.

Outra mudança, quantitativa/qualitativa, foi o acréscimo da disciplina Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos, no 8º eixo. Até o ano passado somente na primeira etapa se tinha uma disciplina voltada para esta demanda escolar. Nas entrevistas com as alunas essa também era uma das ressalvas feitas. Nas palavras de A3

[...] agora nesse semestre que entrou uma cadeira de Educação Especial no oitavo, aí a gente conseguiu retomar um pouco. A cadeira de Libras eu fiz como um curso dois, eu fiz duas cadeiras de libras mas eu procurei, eu tive que vir de noite estudar e nem todo mundo tem esta possibilidade [...]. (FONTE:A3).

A inclusão no processo educacional é uma necessidade que vem se constituindo em nossa sociedade já há bastante tempo. É também tema bastante polêmico, por que traz em seu conteúdo um mundo de preconceitos e uma história mal contada. Envolve interesses, tanto dos que necessitam e querem melhorar a convivência social, ter maiores chances de trabalho, de inserção na vida social, como também envolve interesses, de outro lado, de um maior número de trabalhadores a custos mais baratos. Snyders (1977, p.100 apud Cury 1986, p. 76) diz que

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema. (SNYDERS, 1977, p.100 apud CURY,1986, p. 76).

Isso se aplica a uma grande parcela da sociedade, não somente os que sofrem com deficiências físicas ou psíquicas, mas também aqueles que sofrem o preconceito por suas condições econômicas, sociais, culturais (classe, raça, etnia, gênero). Como aponta Cury (1986, p. 80), “na verdade, a sociedade capitalista, no conjunto de suas relações de classe, se expressa ideologicamente com a concepção de mundo liberal” no que tem de mais expressivo, ou seja, a idéia de “igualdade” dos cidadãos.

E a escola ou a Universidade cumprem um determinado papel de mediação na luta dos que almejam um “saber-instrumento” que possibilite superar a contradição existente num sistema onde esse tipo de igualdade não poderia existir. Como mediação de uma ideologia dominante, muitas instituições, tal como a escola, acabam inviabilizando o que se pode chamar de uma consciência social política, econômica, cultural crítica. Isso por que, nas palavras de Chauí (1979, p.128 apud Cury 1986, p. 81), isso quer dizer “[...] querer uma existência tal como a ideologia dominante promete para todos e, assim, **negar e afirmar** simultaneamente o sistema”. [grifo meu]. Essa contradição, entretanto, é mascarada por

algumas medidas que parecem ser de superação, quando na verdade o único que sustentam é o sistema tal qual ele se constitui.

Como a professora Janes Siqueira lembrou, na banca de defesa desta dissertação, se fala de inclusão de todo tipo, menos na inclusão de classe. Ellen Wood, inclusive, em sua obra “Democracia contra Capitalismo” salienta que “uma das características mais notáveis do capitalismo é essa capacidade de ocultar o rosto atrás de uma máscara de mistificações ideológicas” (Wood, 2006, p.240).

Também, no relato do trabalho com alunos deficientes, que desenvolve uma aluna do curso de graduação em Pedagogia, fica claro que as necessidades dos alunos e professores estão distantes dos objetivos que a política de inclusão almeja alcançar. Ainda, se poderia acrescentar o fato de que os Pedagogos recebem uma formação muito vaga para lidar com situações, às vezes, bastante complexas neste campo.

No depoimento de A3 se tem uma visão do que ocorre atualmente, apesar de ser uma questão específica, as condições oferecidas estão longe de dar conta desta problemática.

<p>[...] e eu trabalho [...] com surdos adultos o tempo todo... mas o currículo em si não me auxilia tanto pra dar aula nesse espaço, porque a linguagem aqui a gente trabalha muito com uma questão fonológica, o que não me auxilia em nada para dar as aulas para os surdos [...]. (FONTE:A3).</p>

A inclusão escolar é um tema bastante complexo e atual que as alunas muitas vezes se vêem “apavoradas” em sala de aula. Exige-se, com isso, maior nível de qualificação dos docentes para lidar com as mais diversas situações envolvendo a inclusão escolar. E a Faculdade de Educação, representada pelos que participam e organizam o currículo, demonstra esta preocupação, oferecendo além das disciplinas obrigatórias, as eletivas que os alunos poderão optar, dependendo de suas condições para isso. Porém, entre a preocupação dos docentes e o que se pôde realizar até este momento e a realidade que as alunas terão que enfrentar no dia a dia de sua prática profissional, existe um imenso vazio a ser superado.

Em suma, a forma de organização curricular que a FAGED/UFRGS vem constituindo no curso de Pedagogia está prevista no artigo 6º da Resolução nº. 1 do CNE/CP, ou seja, de acordo com três núcleos, sejam estes, “Estudos Básicos; Aprofundamento e diversificação de estudos; Estudos integradores para enriquecimento curricular”.

Para Saviani (2008, p. 67), entretanto, no artigo 6º. da Resolução nº. 1 apresenta-se uma lista enorme de tarefas e um conjunto de “exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integram os referidos núcleos”. Nisso se vê a preocupação voltada muito mais às demandas da cultura contemporânea, que “àquilo que configura a

pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história”. (idem, ibdem).

O Parecer do CNE/CP n. 5/2005 que antecede a Resolução nº.1, inclusive esclarece que a carga horária mínima de 3200 foi considerada, sobretudo, pela evidente

[...] complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (PARECER Nº.5 CNE/CP, 2005)

Cabe salientar que a carga horária se ampliou à medida que aumentaram as exigências de uma formação mais generalista, porém, o curso ainda se realiza em 8 etapas, ou seja, no período de 4 anos. Isso poderia ser de outra forma, mas a FACED, representada pela COMGRAD, considerou que o aumento no número de semestres colocaria as alunas em desvantagem em relação aos cursos oferecidos num menor tempo, em instituições privadas, como aponta P1 e P4,

[...] como é que tu vais ter um curso de Pedagogia com mais de quatro anos numa Universidade Pública? [...] quando os cursos em Universidades particulares, e tem umas que até estão formando em até 3 anos e meio [...] Tu não podes apressar, mas tu também não podes prender demais aquele aluno que esta aqui na Universidade Pública. Ele precisa ir para o mercado de trabalho e aí tu ficas retendo, retendo...retendo [...]. Sabemos que temos que melhorar, mas não pode ser o tempo, o tempo é um prejuízo para nosso aluno esse que é o problema, nós estamos numa Universidade Pública e aí temos o mercado lá. É complicado... é pra refletir, essa é para refletir! (FONTE P1).

[...] no Brasil tem alguns cursos com quatro anos e meio. O problema é que nós temos alunas trabalhadoras que tem dificuldades de se manter sem trabalhar. Seguem trabalhando precariamente durante o período do curso, então por essa condição que a gente não ampliou o curso se não poderia se fazer ele mais amplo. (FONTE: P4).

A ocorrência de slogans de cursos privados oferecendo a vantagem de um tempo menor de formação e, portanto, de mais rápidas possibilidades de ingressar no mercado competitivo, é uma realidade. Essa pressão que o mercado faz no tempo do curso, e que não é única, aparece como efeito de uma conjuntura social política e econômica, que a sociedade como um todo assume e que por isso se torna difícil romper. Esse é um dos aspectos quantitativos que determina que a Pedagogia e outros cursos da área de humanas sigam o histórico de uma profissão pouco valorizada com baixos salários e condições precárias de trabalho.

Mas seria possível outra forma de organização do tempo, não estabelecida por essa realidade? Esse foi um de meus questionamentos diante desta realidade dos que se formam

no curso de Pedagogia da FACED/UFRGS. Interessante foi observar que entre os professores entrevistados há algumas divergências neste sentido. Na resposta da professora P2, parece surgir outro caminho.

[...] pois é, mas essa também é uma leitura que também não estava bem, entende essa é uma questão de que como a Faculdade organizou o currículo. Várias outras Faculdades a gente sabe que tem 4 anos e meio até 5 anos. Eu sou favorável, entende, eu acredito que até a gente poderia fazer com mais facilidade entre eles, com mais tranquilidade o currículo porque hoje ele está todo lotado, entende. O aluno tem aula de segunda à sexta das 07h30min ao meio dia e tanto... e realmente eu acho isso excessivo, então, eu acredito que ter meio ano mais seria uma forma de cumprir com mais qualidade porque fica muito... inclusive considerando as condições dos estudantes hoje. E uma falha do nosso currículo é ocupar demais o tempo ou teria que se alongar... na verdade tem que cumprir esses créditos e então tem que alongar o curso. (FONTE:P2).

Talvez o espírito otimista que a professora P2 tem marcado na sua fala, de poder fazer de outra forma e melhor, seja um exemplo para o confronto crítico que se deva ter do atual sistema, de não nos submetermos às opressões e a exploração que ele exerce nas nossas vidas. O confronto crítico antes de ser uma afronta é um direito de liberdade para expressar novos caminhos e almejar novas possibilidades, pois o capitalismo, nas palavras de Wood (2006, p. 224)

[...] é constituído pela exploração de classe, mas é mais que um mero sistema de opressão de classe. É um processo totalizador cruel que dá forma a nossa vida em todos os aspectos imagináveis, e em toda parte, não apenas na relativa opulência do Norte capitalista. Entre outras coisas, mesmo sem considerar o poder direto brandido pela riqueza capitalista tanto na economia quanto na esfera política, ele submete toda vida social, às exigências abstratas do mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos, determinando a alocação de trabalho, lazer, recursos, padrões de produção, de consumo, e a organização do tempo. E assim se tornam ridículas todas as nossas aspirações à autonomia, à liberdade de escolha e ao autogoverno democrático. (WOOD, 2006, p. 224).

Cabe lembrar que a forma como se constitui uma determinada realidade não se liga somente a um ou dois ou mais aspectos de sua estrutura. Não é uma lei que determina, não é um desejo que supera, mas o conjunto complexo de relações sociais envolvidas num mundo produtivo. São as relações de força e os meios de produção, em desenvolvimento, que distinguem o modo de vida de uma sociedade. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 11)

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX e ENGELS, 2007, p. 11).

E, nesse sentido, é preciso pensar que meios terão os que estão submetidos às pressões do mercado, tempo, a falta de emprego, a concorrência feroz no trabalho, às dificuldades oriundas de uma formação precária? Marx e Engels (2007, p. 34) em sua obra *A Ideologia Alemã* explicam que “no plano da história universal, os indivíduos foram cada vez mais submetidos a uma força que é estranha [...] uma força que se foi tornando cada vez mais maciça e se revela, em última instância, como o *mercado mundial*”. Por isso a necessidade de se reconhecer a unidade sistêmica do capitalismo e sua força congênita, seus mecanismos de assumir outras formas, sem mudar sua essência.

Assim, a Faculdade de Educação da UFRGS e seu projeto atual de formar os professores para um dos níveis mais importantes para a formação humana, não se desvincula dessa trama social e é nela que se pode buscar compreender os caminhos evolutivos, ou seja, para onde está seguindo ou em que nível se encontra. A partir daí se pode pensar formas de contrapor concretamente ao que antes estava pré-determinado.

No Projeto Pedagógico do Curso de Graduação da FACED/UFRGS se pode observar que a Faculdade de Educação já vinha se organizando no sentido daquilo que traz a Resolução nº.1 do CNE em seu conteúdo. No Projeto Pedagógico consta que as motivações que levaram à reformulação curricular do curso de Pedagogia vão muito além das exigências legais, pois atendem às necessidades geradas para os alunos egressos que passam cada vez mais a assumir não somente postos de docência, mas outras práticas de cooperação pedagógica e gestão.

Neste documento a Faculdade de Educação da UFRGS deixa claro que “o profissional formado nesta instituição, no novo currículo, passou a ser aquele que é simultaneamente *professor, pesquisador e gestor de processos educacionais*”. Esta forma de ver os professores corresponde à forma oficializada pelas novas diretrizes, que atende aos apelos não somente do mercado de trabalho, mas também de uma histórica discussão, entre duas correntes da educação, sobre a distinção entre os especialistas e os docentes.

Além da demanda do mercado de trabalho, de um profissional com capacidades de exercer diversas funções, no espaço escolar e não escolar, outra causa que fez a Resolução nº. 1 do CNE/CP elevar o sentido do professor generalista decorreu da necessidade de atender um número maior de crianças que chegam mais cedo, atualmente, à escola. Esta mudança deveu-se à Lei 11.114 que alterou os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, e a Lei 11.274 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, além de estabelecer o prazo de implantação pelos sistemas até o presente ano de 2010. Hoje já se fala

no ingresso aos 5 anos de idade no EF, o que me parece outra medida enganosa de inclusão social.

A expansão do Ensino Fundamental para 9 anos, portanto, fez com que a FACED buscasse aprimorar esforços para formar seus professores, segundo o Projeto Pedagógico, com um nível mais elevado “de qualidade para atuar com a faixa etária de 0 a 10 anos”. Realidade essa, bastante difícil de ser colocada em prática, num prazo de tempo de formação de 4 anos, ainda não modificado no novo currículo, como já se mostrou.

Assim, seguindo as novas Diretrizes Curriculares, o Currículo da FACED foi organizado da seguinte forma: 8 semestres e um corpo de disciplinas ou atividades de caráter obrigatório-alternativo e eletivo que compõem uma carga horária total de 3.200 horas. Esses oito semestres estão organizados em oito eixos articuladores, sendo que as disciplinas buscam relacionar-se com o assunto principal de cada eixo. Cada semestre possui o mesmo número de horas/aula e o total da carga horária semestre é de 390 horas.

Esta organização curricular condiz, conforme professoras e alunas entrevistadas, com o fato de que se trata de uma formação inicial e que as alunas teriam que dar continuidade em cursos de pós-graduação. Pode-se dizer que essa forma de estrutura curricular serve como uma justificativa, talvez, para um curso que não possui uma base sólida, que é apenas uma “formação inicial” como salientaram professoras e alunas. Cabe indagar se esta formação inicial atende às expectativas da realidade que as alunas encontrarão, ao ingressarem no mercado de trabalho, logo após a conclusão de seu curso.

Será que o curso de Pedagogia não estará assumindo o lugar da formação em nível médio Normal? E o aumento de cursos em nível de Mestrado e Doutorado que surgem a cada dia, principalmente, em instituições privadas, não será uma das saídas para quem quer e pode melhorar esta qualificação? Não se estará com isso permitindo a manutenção da dicotomia entre dois tipos de educação, para diferentes classes sociais. Não se estará elevando o nível de formação com um novo “status” acadêmico apenas e transferindo para outros níveis de formação, mais elevado, os aspectos essenciais da formação de professores?

Outro aspecto que me chama a atenção é o fato de muitos egressos dos cursos de Pedagogia, ao invés de continuarem suas experiências nas salas de aula com crianças e jovens, seguirem caminhos diversos, ocupando lugares de coordenação, gestão, grupos de pesquisas, recursos humanos, entre outros, em espaços formais e não formais. Algumas alunas que pude entrevistar e que já estavam praticamente encerrando o curso ou outras alunas de

outras etapas, em conversas informais, disseram que estavam fazendo o curso sem a menor intenção de vir a trabalhar com crianças ou jovens em sala de aula.

Parece contraditório que num curso que dá ênfase a formação inicial para o trabalho na EI, nos primeiros anos do EF e na formação em nível inicial de EJA, ingressem tantos alunos que não desejam trabalhar nessas áreas, deslocando-se para outras áreas, como o próprio Projeto Pedagógico da FACED destaca: “[...] desde a década de 1980, os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática da coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais”.

Também se pode pensar que as diversas funções indicadas na Resolução servem como atrativo para o ingresso de muitos interessados em realizar um curso no Ensino Superior, que lhes dêem possibilidades para atuar em diversas áreas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o currículo atual, segundo este documento, vem sendo reorganizado no número de horas, conteúdos das disciplinas e objetivos para preparar o aluno para atuar como **“professor, pesquisador e gestor de processos educacionais, bem como aquele que está capacitado para a produção e avaliação de conhecimento sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, (PP – FACED/UFRGS), atendendo o universo de crianças de 0 a 10 anos, além dos jovens e adultos da EJA. Ao que as professoras P1 e P4 comentam:

Na verdade, o curso está organizado dando mais ênfase na docência, tanto com crianças, crianças maiores e com jovens e adultos, a gestão passa dentro da formação, viabiliza e se discute algumas coisas e se deu uma certa ênfase maior no terceiro semestre quando há algumas disciplinas relacionadas com administração, gestão de escola e há também uma proposta de observação de análise do funcionamento das equipes diretivas das escolas, etc, etc,etc. Então, na verdade a ênfase maior é na docência. (FONTE: P4)

[...] espera-se que o curso esteja dando referencia para tu pensares a gestão [...] é isso que a diretriz pede, Nós temos que preparar nosso aluno para que ele tenha uma visão de gestão, não que ele seja gestor, são coisas diferentes. (FONTE: P1).

Parece-me interessante realizar pesquisas para saber onde estão atuando estes alunos egressos dos cursos de Pedagogia, seja os que se formaram antes do novo currículo, como os que se formam no final deste ano de 2010. Estarão realmente estes alunos atuando em cargos como de orientação, supervisão escolar ou como gestores? Mais interessante ainda é saber de que forma estão atuando.

A nova organização do currículo também reflete o número de horas dedicadas à formação geral, que se pode chamar de disciplinas pedagógicas e o número de horas

dedicadas às disciplinas específicas para cada um dos níveis (EI, EF ou EJA). Em cada semestre se vê que poucas vezes ocorre um equilíbrio entre essas disciplinas pedagógicas e específicas. Isso se manifesta, mais ainda, no terceiro semestre quando esse número eleva a distância de horas dedicadas à cultura geral em relação à cultura específica, conforme foi demonstrado na dissertação de Moreira (2009) e se pode comparar nos quadros comparativos com currículos anteriores, elaborados nesta dissertação.

Cabe lembrar que na década de 1980 estes problemas já se apresentavam. Vários estudos, como, por exemplo, nos estudos de Candau (1987) acerca das licenciaturas, já era apontada a falta de articulação entre conteúdo pedagógico e específico, ou seja, a falta de uma visão integradora da formação, que acabava sendo refletida nos currículos. O mesmo se pode observar desde a origem dos cursos de formação docente na década de 1930. Também, a questão das horas/aula é algo a se pensar, pois desde a década de 1960, já com a nossa primeira LDB 4024/61, se verifica essa tendência ao “engessamento” do processo educativo através desta medida de tempo.

Os aspectos positivos parecem que se voltam, na atual reformulação curricular do Curso de Pedagogia, para o avanço no sentido de elevar o nível de formação dos professores para o Ensino Básico, atendendo principalmente as demandas de maior nível de ensino para formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, estes avanços parecem ficar no plano ideal. E, uma das dificuldades que se apresenta na concretização dessa realidade é a separação entre disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, que permanece como central na desarticulação entre teoria e prática.

Esta desarticulação se torna mais problemática ainda quando os professores formados percebem que há uma distância muito grande naquilo que aprenderam e a realidade das salas de aula ou de outros espaços educacionais. É o que em seguida se observa nos aspectos destacados pelos professores e alunos, sobre o currículo e as novas diretrizes.

2.2.2 Aspectos destacados sobre o novo Currículo e as novas Diretrizes Curriculares: Que dizem Professores e Alunos da FACED/UFRGS?

[...] a vantagem é dar para nossos alunos uma visão mais completa da formação deles para eles poderem atender crianças de 0 a 10 anos e mais ainda a EJA, gestão, enfim...então nesse ponto eu acho que nesse ponto a mudança é positiva, eles em vez de aprender a lidar com a criança aos pedaços, um lida com o bebe, outro lida com o maiorzinho, outro lida com crianças dos anos iniciais, eles têm... nos

permitido, nessa nova modalidade, que eles vejam a criança ao longo do centro de sua vida como processo decorrente, não necessariamente fragmentado. Então nesse ponto acho que eles ficam com uma visão mais completa desta criança que aprende ao longo da vida, não de uma forma, assim, sabe, com assuntos específicos desse momento, naquele, naquele...Essa é uma grande vantagem, me parece, desse curso (FONTE:P3).

[...] eu acho que o problema da educação compartimentada não é só um problema somente curricular mas o currículo ele é reflexo de uma sociedade porque objetivamente, porque o currículo mudou, posso estar no achismo, mas pensando assim, dentro das minhas concepções o que eu acho bom tu precisa de um profissional mais completo pra sociedade atual, o mercado precisa...(FONTE:A2).

Reservei este tópico para tratar mais especificamente do que disseram os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) a respeito do novo currículo e as Novas Diretrizes Curriculares. Destaco dois assuntos que apareceram, com certa ênfase, em relação à forma como está organizado o novo currículo e outros dois aspectos, que se referem ao conteúdo deste.

Nas representações de professores e alunos acerca da atual formação que se concretiza na FAGED/UFRGS, a questão do tempo de duração do curso por quatro anos, já comentado anteriormente neste trabalho, foi uma das preocupações que tanto professores como os alunos apontaram. Nas falas de P4 e P3 pode-se observar, novamente, algumas dessas preocupações.

Os aspectos que eu diria que sejam negativos, os aspectos que a gente não tem conseguido dar conta no período de 4 anos seria talvez, um tempo maior para se trabalhar as especificidades do trabalho que espera um profissional que vai lidar com crianças de 0 a 10 anos. Eu te diria que todas as áreas seria interessante se tivesse mais horário para trabalhar, tanto na área da educação especial, como na área do pessoal de projeto de inclusão que estão precisando trabalhar com crianças com necessidades, dificuldades especiais [...] então, o curso vem tentando dar conta disso, tanto que vai criando novas disciplinas, [...]. (FONTE:P4).

Ela tem um lado negativo porque são cursos de 3200 horas, então são cursos que não tem uma longa temporariedade, 3200 horas para dar conta de tudo que ele pretende é muito pouco! (FONTE: P3).

Uma questão relacionada ao tempo de duração do curso e que a professora P2 comenta, logo abaixo, mostra as dificuldades que na própria estrutura curricular originou, pois o que se pretendia fazer de forma integral, participativa entre os professores das diversas áreas, não foi possível concretizar. Ou seja, não havia condições para que isso fosse possível, apesar da necessidade do novo currículo haver uma maior integração entre as áreas.

[...] eu acho muito complicado quando se propôs esse novo currículo, foi de parcerias de trabalho coletivos, por exemplo, esses seminários integradores eram pra ser vários professores atuando... isso não funcionou entende, ou funciona parcialmente nós não temos carga horária para isso entende, para estar...até porque tu não consegue dar conta disso dentro da tua carga horária[...] tem muito de ideal o nosso currículo... foi construído em cima de um ideal que efetivamente eu acho que a gente tem que ser mais realista para analisar o que está realmente dando certo.(FONTE:P2).

Para que o grupo de professores se organizasse no sentido de “parcerias” como foi proposto seria necessário maior carga horária de trabalho dos professores, mas não somente isso. A meu ver, há muitas outras necessidades. Além do espaço para discussão, número de horas para se dedicar ao planejamento coletivo, instrumentos avaliativos envolvendo professores e alunos, parece-me que um dos problemas mais latentes é como organizar um currículo sem antes considerar a formação desses professores. Como “incorporar” e “provocar”, no aluno que se forma para ser um novo professor, este novo modelo de educador? Conforme diz a professora P1:

Quando lá discutimos didática, planejamento avaliação eu tenho que ter presente que eu estou ali formando para atuar com crianças, jovens e adultos Então isso eu tenho que incorporar e a outra questão que nós também já discutimos com os professores e não largamos a discussão é a qualificação da pratica avaliativa dos professores, então, que tipo de acompanhamento avaliativo eu faço junto ao meu aluno que possa exige-lo, para que faça essas relações, [...].então... é uma questão que não esta na quantidade de cada abordagem mas é como que eu estou provocando o aluno para que ele esteja fazendo a disciplina de Gestão mas quando estou lá no 4º. Semestre, ela não ficou para trás, ela vem comigo em outras discussões. Então, isso me parece que não é tanto criar disciplinas, mas nós professores conseguirmos perceber que temos que ter desafios avaliativos para os nossos alunos [...] (FONTE: P1).

Será que basta ter em mente essa realidade e colocá-la em prática? Todos sabem, e a professora P1 mais ainda, que se fosse assim, tudo estaria resolvido. Porém, ainda não alcançamos o nível, de com o poder da mente, realizarmos coisas e essa é a grande contrariedade, me parece, que as novas diretrizes apresentam. A Resolução nº. 1 idealiza a realidade dos professores quando sugere que os mesmos realizem o que está distante de suas condições materiais e espirituais. E idealiza um novo professor que será formado nessas condições.

Concordo com a professora P1 que não é uma questão de quantidade apenas, mas de um intenso esforço dos professores e alunos que deverão se submeter a essa nova realidade sem ter as condições para nela atuarem de acordo com o que se espera. E, no curso das contingências, tomara essa não seja mais uma forma de dizer que a culpa é dos professores que não souberam ensinar e/ou dos alunos que não souberam fazer as devidas *relações* com competência e habilidade.

Na verdade a realidade apresentada é esta e todos têm que se ajustar a ela ou estão fora do sistema imposto. Em casos assim, é comum ver professores adiantando sua aposentadoria ou partindo para uma nova profissão. Outros procurando meios de aperfeiçoamento mais rápidos, o que reforça a existência dos cursos aligeirados, sejam à distância ou presenciais.

Alguns podem dizer, mas essa é a lei da vida, pois todos os dias novas forças se formam mais desenvolvidas. Claro que sim, mas é uma lei cruel por que nessa lei, sem dúvida, o ser humano está em último nos objetivos que se quer alcançar.

Outra questão referente à estrutura curricular é ela ter como base eixos articuladores, o que de certa forma deixa o currículo “amarrado”, nas palavras da professora P2. Estes dois aspectos da forma como está estruturado o novo currículo, entretanto, não se diferenciam muito do que já existia anteriormente, com base na atual LDB 9394/96. Como aponta Saviani (2006, p.206-207) “se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos”. Nas palavras da professora P2 e das alunas A1 e A3,

[...] o currículo mudou totalmente e ficou por eixos e aí a gente percebe que cada eixo envolve uma das...dos caminhos de trabalho no futuro. No início tem pra EJA depois tu estuda a gestão, depois a gente vai pra Educação Infantil, series iniciais, depende da idade então a gente vê que parece que amplia ao mesmo tempo parece que ela não se aprofunda muito em nada (FONTE: A3).

[...] esse é um problema também do currículo...aqueles que não...por exemplo que rodam numa disciplina eles ficam totalmente atravessados, então é um currículo feito amarrado. (FONTE:P2).

[...] eu não tinha muita consciência, assim do que estava no momento acontecendo sabe aquele momento que as coisas chegam e tu não está... e pergunta bom está mudando pra que? mas o que eu pensava era assim... nossa eu vou me formar eu vou ser especialista em quase nada, vou saber de tudo e de quase nada ao mesmo tempo e aí eu pensava assim, bom se eu quiser trabalhar com... esse curso só vai me dar umas pinceladas...se eu quiser... com psicopedagogia vou ter que fazer uma especialização, se eu quiser trabalhar com EJA eu vou ter que fazer uma especialização, então é sempre isso a gente sempre pensava... tá certo que eu vou me formar em tudo mas depois eu vou ter que correr atrás porque o curso não vai me ajudar...(FONTE: A1).

[...] eu não tenho dados assim mais eu tenho a sensação que o outro currículo ele tinha muito mais possibilidade de disciplinas eletivas de escolha, o núcleo obrigatório era menor e tinha um leque maior de opções, agora o aluno o estudante de pedagogia aparece totalmente ocupado com o currículo obrigatório.(FONTE:P2).

Nas manifestações acima se pode observar que a possibilidade de articular as disciplinas por eixos ao se tornar uma realidade gerou alguns problemas para as alunas que não puderam acompanhar as etapas gradualmente. Para as que estavam em curso antes de 2007 foi pior ainda, pois muitas não tiveram as disciplinas que ficaram em semestres anteriores. Por exemplo, quem estava na 4ª. etapa não passou pelo eixo articulador *Gestão da Educação em espaços escolares e não escolares*. Em entrevista com uma das alunas, que estava concluindo seu TCC, ela me disse que nada sabia sobre Gestão. Entretanto saiu do curso habilitada para atuar nesta área.

[...] eu não sei o que é Gestão. (FONTE: A1).

[...] mas eu não me preocupo por que eu não tenho interesse noutras áreas. Pretendo atuar como professora de anos iniciais [...] é onde eu gosto mesmo. (FONTE: A4).

Sobre esta questão, a professora P2 ao refletir sobre as dificuldades que tem observado no atual processo curricular, levanta outra possibilidade e diz que talvez isso seja uma das formas de ver o currículo. Segundo suas palavras talvez se pudesse ter outro tipo de leitura das diretrizes curriculares, como se pode observar:

[...] eu também não sei se é um tipo de leitura que a gente faz se esse seminário integrador por exemplo, [...] eu já sonho sabe, com, por exemplo, que fosse um seminário aberto que acontecesse... por que agora ele está fechado na temática, mas por exemplo, se fosse como tinha antigamente sabe, tinha o dia da comunidade, então era um dia que era aberto pra as discussões que estavam acontecendo no momento. Se esses seminários fossem, um processo assim de atualização permanente e não fossem já definidos dentro de uma grade curricular e dentro de uma temática já amarrada por eixos? Sabe [...]mas que permitisse... eu não sei se não é uma leitura nossa ou...claro que ela propõe...[...] não sei se a gente não poderia reinterpretar isso de um outro jeito... eu até acho que a Resolução, ela aponta pra essa idéia de eixo que propõe a integração e tal, mas eu não sei se a gente não pode também fazer uma outra leitura disso.(FONTE: P2).

Talvez o que a professora tentou me explicar tenha a ver com a perspectiva de cada um. Se eu sei que existe um mundo de condições materiais para algo se realizar e considero este mundo de coisas nas minhas práticas talvez eu corra menos risco de não cair no vazio de algo que foi idealizado. Esse mundo de coisas que também não se fecha, nem está limitado ao que queremos deve servir tanto de base, como de apoio e direção para nossas ações. Mas como aponta P3, sobre o novo currículo,

[...] Na verdade, se a gente conseguir concretizar o que está proposto na Resolução nº.1, ele já estaria muito melhor do que ele na verdade é, com a real aproximação entre a área da formação de especialidade com a pedagógica. (FONTE: P3).

As professoras P1 e P2 traçam comentários positivos acerca do atual currículo

[...] eu te diria que bom que a gente esta conseguindo pensar mais um todo desta formação [...] por que vou te dizer...hoje, hoje, ano de 2010 se nós tivéssemos insistido naquela formação, formar ou para Educação Infantil ou para os anos iniciais, pouco né? e até demarcar assim... não é do dia para noite que uma criança deixa de ser da EI e passa a ser dos anos iniciais, não é algo assim que a escola determina [...] (FONTE: P1).

[...] essa aproximação universidade-escola, isso eu vejo como avanço, aí pensando não UFRGS porque...e nós temos uma tradição também de aproximação, mas assim em termos nacionais, as diretrizes abrem isso, com certeza isso é avanço [...] na verdade a legislação brasileira é muito bonita, o problema é que nós, ainda, não temos a prática dessas propostas todas, agora se não estiver na lei, então sim, não teremos nem a possibilidade de querer que isso se concretize, eu prefiro que esteja na lei [...] Ainda que lamentavelmente não esteja em prática, do que nem estar na lei. São as nossas utopias, formalizar a LDB, formalizar os parâmetros, as diretrizes, está cheio de nossas utopias. (FONTE: P2).

Ainda que as falas das professoras sejam de otimismo, é cedo para se dizer que a estrutura curricular desenhada com base nas novas diretrizes, vá atender as demandas do campo educacional em que muitas crianças e jovens tem esperança de poder avançar. É claro que não param aqui todos os esforços necessários e a luta por novas políticas que irão ajudar a construir essa realidade que, por enquanto, é ideal.

Medidas de apoio aos professores que se formam, com melhores salários e condições de trabalho sustentáveis, são imprescindíveis neste processo. Uma das condições necessárias às alunas que se formam é que possam continuar investindo em estudos, aperfeiçoamento teórico e prático, pois como as professoras salientaram nas entrevistas esse é um curso que serve como alavanca para novos rumos profissionais, como explicita P4:

Uma formação inicial. E também, por outro lado, acho que o profissional, uma vez...já no mercado de trabalho tendo que se ocupar de uma faixa ou de outra, também deverá procurar se aprimorar ou se especializar naquela faixa em que tem mais interesse ou que está trabalhando, etc, então, eu vejo, nesse sentido, que o curso tem mais vantagens que desvantagens. (FONTE:P4)

Assim o professor que se forma tem que ter essa clareza, ou seja, ele está ingressando num curso que oferece um mundo de possibilidades, mas dependerá dele alcançar os objetivos propostos nas novas diretrizes. Acrescento, ainda, que depende também das circunstâncias e contingências que possam ocorrer, pois como já dizia Marx, “os homens não fazem a sua história tal como a querem, pois estão sujeitos às circunstâncias do mundo objetivo”.

Termino este ponto da dissertação com duas últimas citações, parte de um trecho da entrevista com a aluna A2 e, também, da professora P2, às quais me parecem, refletir de forma geral, sobre o curso que se tem hoje que forma professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos, para as áreas de Ensino Profissional ou demais áreas que exijam algum conhecimento pedagógico.

Sobre o professor Generalista que o currículo forma: da forma como está organizado eu acho que não, eu acho que ele faz um esforço de mostrar as diversas coisas até porque se for formar um generalista mesmo eu acho que precisaria de seis anos de aula manha e tarde...Se eu acho [...] se o currículo forma generalista [...] eu acho que não. Eu acho que ele ainda não conseguiu fazer isso, pelo menos de uma forma mais crítica. (FONTE:A2).

[...] a questão é que se perde um pouco a especificidade no momento em que tu dilui e transita em diferentes campos, perde a profundidade e com certeza isso, fica um profissional mais generalista que tem certa noção de cada coisa mais que não tem um conhecimento profundo em cada campo.(FONTE:P2)

2.2.3 Relações com outros Currículos anteriores

[...] quando nós tínhamos duas habilitações que iniciavam juntas, dois anos, davam os dois e depois eles tinham especificamente formação educação infantil e formação em anos iniciais, Sem dúvida q eles tinham como aprofundar mais, tanto uma época quanto outra época da criança. Então isso sem dúvida...Isso se perde, né! (FONTE:P4)

[...] eu cai lá verde...então assim o que eu vejo assim de colegas que já se formaram e que eram muito antigas aqui na UFRGS e inclusive do currículo antigo e as pessoas que hoje estão aqui que já se formaram já contam que também foi assim só que foi pior porque elas não tinham nenhuma pratica então eu gostei do modo com foi feito esse novo currículo (FONTE:A1)

[...] antes eu não via a conexão de uma disciplina e outra e nesse currículo novo eu vejo conexão entre as disciplinas eu vejo assim uma tentativa de uma multi disciplina, interdisciplinar. É...e aqui antes eu não via, aliás eu via muito assim...eu nunca lembrei de ter tanta filosofia como eu tive no currículo velho eu fiz tanta filosofia e tanta que eu assim... tomara que fosse realmente interessante, hoje eu acho mas realmente como ensinar às crianças a fazer o papel machê, essas realmente estão mais dentro desses discussões mas eu não via relacionar as disciplinas com as outras. Hoje eu vejo ele como um fio condutor em cada semestre, tu tens os seminários que são seminários relacionados com todas as disciplinas que é o seminário que cada semestre tem um seminário.(FONTE:A1)

[...] currículo antigo eu não vou poder fazer uma comparação entre os dois mais ok. Tu quer saber se eu me sinto preparada pra sala de aula ou atuar profissionalmente, não, não me sinto, eu acho que a teoria ela te auxilia muito, mas tem algumas coisas que só podem ser aplicadas na prática. É que tem algumas coisas que, com certeza, só vão vir com o tempo.[...] realmente não me sinto preparada, minhas pernas tremem só em pensar que eu vou ter que ir para o mercado de trabalho...(FONTE:A2).

As mudanças que vem ocorrendo no curso de formação de professores da FAGED/UFRGS, não ocorreram por acaso como já se expressou ao longo deste trabalho. E o currículo, como propriedade essencial do fenômeno material que me propus estudar de forma aprofundada tem mostrado muitos aspectos que também precisam ser investigados, pois ainda que se faça um recorte para analisá-lo, ele não está isolado de um mundo mais complexo.

É o que ocorre com o currículo. O termo “currículo” por sua natureza, não permite que alguém se contente com o que se conhece dele. Derivado do verbo latino *currere* (correr - corrida) ele é puro movimento. E por ter essa natureza, do ponto de vista pedagógico, Berticelli, in Costa (2001) cita a definição da Enciclopédia Mirador Internacional:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL apud Berticelli in Costa (org.), 2001).

Concordo com esse pressuposto, porém não se pode esquecer que há outras perspectivas e que contribuem para a elaboração dos currículos. Outra visão de currículo, por exemplo, tem Doll (1997, p.193-194). Segundo o autor referido, o papel do professor não é casual, mas transformacional. O currículo “não é uma pista de corrida, mas a corrida propriamente dita”. Nesta visão pós-moderna, o currículo não é fechado. Nas palavras de Doll (idem, p. 194) “ele é bifronte, eclético, interpretativo”.

Nesta forma de conceber o currículo, “a teoria não mais precede a prática e a prática não é mais uma criada da teoria”, o que não quer dizer nas palavras desse mesmo autor, que se negue a teoria ou se cria uma lacuna inseparável entre as duas. “Na verdade, esta mudança de ênfase pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática”.

Esta prática, no meu ponto de vista, a qual se refere Doll (1997) é uma prática individual, baseada em reflexões vazias, muitas vezes, por não terem nenhum fundamento teórico sólido. Mas, este é um assunto, pelo qual eu tenho que me debruçar por mais tempo, além do tempo limitado para escrever essa Dissertação, o que certamente farei dando continuidade a este estudo no curso de Doutorado. E um dos pontos desse estudo seria buscar como transformar essa prática individual em prática social.

Neste momento em que me detenho em conhecer como foi organizado o novo currículo da FAGED/UFRGS, cabe distinguir os aspectos quantitativos e qualitativos que a formação de professores acumula ao longo de seu processo.

Nesse sentido, em relação ao currículo anterior, a distribuição de horas em cada semestre, passa a ter o mesmo número de horas. Porém, houve um acréscimo nas horas das disciplinas de caráter geral em relação às específicas, estas últimas referem-se à formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para se ter uma visão mais clara dessas mudanças, no quadro abaixo estão expostos o que se tinha em termos de estrutura curricular antes da chegada da Resolução nº. 1 e como foi constituído o currículo em 2007.

1999 - 2006			A partir de 2007	
Semestre	Horas/aula Disciplinas Pedagógicas	Horas/aula Disciplinas Específicas	Horas/aula Disciplinas Pedagógicas	Horas/aula Disciplinas Específicas
1	315	0	345	45
2	210	150	225	165
3	90	255	360	30
4	225	105	105	285
5	105	225	135	255
6	105	240	135	255
7	0	360	0	390
8	0	360	0	255
Total	1050	1695	1305	1680
Soma	2745		2985	
Eletivas Complementares	270		225	
Total Geral	3015		3210	

Quadro 2: Estrutura vigente antes e após as novas Diretrizes Curriculares – Carga Horária, Disciplinas Pedagógicas (Geral)¹⁴ e Específicas. FONTE: Pesquisadora

Em termos de quantidade de horas houve um acréscimo significativo num total de 195 horas, divididas entre o total de disciplinas pedagógicas e específicas, entretanto, sem alterar muito a realidade que já existia, ou seja, a de um maior número para as disciplinas

¹⁴ A definição de Disciplina Pedagógica é compreendida aqui como disciplinas que podem estar em outros cursos de Licenciatura.

pedagógicas (gerais) em relação às específicas, como se pode observar no quadro comparativo abaixo:

DISCIPLINAS	ANO	ANO	ANO	ANO	PERÍODO	ANO
OBRIGATÓRIAS	1983	1996	1997	1998	1999/2006	2007
Pedagógicas	1395	1035	1035	1080	1050	1305
Específicas	1065	1680	1695	1695	1695	1680
TOTAL	2460	2715	2730	2775	2745	2985

Quadro 3: Comparativo Horas/aula Disciplinas Pedagógicas e Específicas – 1983-2007

Fonte:Pesquisadora

Neste quadro geral que apresento observo que em 2007 ocorre um aumento substancial nas disciplinas pedagógicas, quase se assemelhando ao currículo de 1983, quando também havia uma ênfase para a formação docente das séries iniciais. Manteve-se, ainda, praticamente, o mesmo percentual para as disciplinas específicas a partir do currículo de 1996.

Cabe lembrar, conforme Moreira (2009) que no ano de 1982 a UFRGS enviou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de alteração do currículo vigente naquele ano, sendo que no ano seguinte, o curso de Pedagogia passou oferecer duas habilitações: Magistério para Séries Iniciais do 1º. Grau e Magistério para a Pré-Escola.

Antes de 1983 o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul possuía várias habilitações, pois estava em acordo ao que orientava a Lei 5.540/68. O curso oferecia formação para atuar no Magistério de Matérias Pedagógicas do 2º Grau, na Supervisão Escolar, na Orientação Educacional, na Inspeção Escolar e Administração Escolar. Nesse curso era oferecida uma formação generalista na habilitação de Matérias Pedagógicas e para os especialistas eram oferecidas as demais habilitações, onde inclusive poderiam ingressar egressos de outras Licenciaturas, não sendo necessário ser Pedagogo.

A partir de 1983 a FACED/UFRGS passa a ter um curso com um total de 2.730 horas, contanto as eletivas. E, somente no quinto semestre os alunos faziam sua escolha, por uma ou outra habilitação, ou seja, o Magistério na EI ou nas séries iniciais do EF. Nesse currículo se

destaca a preocupação com uma formação voltada para a docência, porém sem abrir mão de uma base inicial comum.

Observa-se, de acordo com a análise feita por Moreira (2009), havia por parte da FAGED, uma preocupação em oferecer uma formação geral, comum, às duas habilitações (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) até o 5º semestre. Entretanto, a formação específica ocorre mais fortemente no 8º semestre quando os alunos realizavam a Prática de Ensino.

Esta crítica à prática do Estágio Curricular ocorrer somente no 8º semestre já fez Moreira (2009), bem como se observa que a própria Faculdade de Educação, representada pelos professores que elaboraram o currículo, tinha esta consciência da necessidade de ampliar o tempo de estágio. Além disso, é clara a preocupação que existia em oferecer uma formação para a docência na escolarização inicial, sem abrir mão de uma base comum voltada às disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia.

De 1983 até o ano de 1996, os currículos foram orientados pela Lei 5.692/71 a qual tem como característica fundamental estava impregnada pelo contexto político circunscrito pelas decisões militares que dominavam na época. Ao longo dos anos 80 foram intensificados os movimentos dos educadores em prol de uma mudança significativa na educação, o que junto a outros elementos, resultou na atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

No currículo de 1998 não se vê muita diferença em relação ao anterior à nova LDB, tendo apenas um acréscimo de uma disciplina (Introdução à Educação Especial) e passando das 3000 horas para 3045 horas. A partir dessa pequena mudança quantitativa, entretanto, a vida das escolas passam a ter outra realidade, pois, a partir da inserção de um artigo da Nova LDB, as escolas passariam a atender “preferencialmente” alunos portadores de necessidades especiais. Em relação a esta necessidade social, a FAGED/UFRGS já vinha se preocupando, inclusive com a oferta de disciplinas de educação inclusiva no seu currículo.

Em relação às mudanças nos currículos de formação podemos dizer que ao longo da história, os cursos de formação de professores seguiram tendências teóricas predominantes que se relacionavam com o contexto sócio, político e econômico da época. Algumas delas, claramente se expressam nos dispositivos legais, tais como as demandas do mercado, como, por exemplo, a exigência de um profissional múltiplo, com capacidade e habilidades para suprir as necessidades do mercado em detrimento de suas próprias necessidades humanas.

As novas Diretrizes Curriculares, no seu conteúdo, expressam o campo de atuação e luta do Pedagogo. Nos dispositivos legais atuais há uma tentativa de “adequar” a formação às

novas exigências de mundo que alguns denominam como “pós-moderno”. Com efeito, ocorre um distanciamento de uma discussão mais profunda a respeito do sentido genérico da profissão, sua identidade e verdadeiros objetivos.

Em meio a esta, surgem outras contradições como o aumento das exigências da profissão e por outro lado são diminuídas as condições de trabalho dos professores. Condições, como o aumento de seus salários, tempo para cursos de aperfeiçoamento, melhores condições na estrutura da escola, números reduzidos de alunos em sala de aula, entre outros.

Entretanto, esse processo, que parece se repetir ao longo da história da formação de professores de nosso país, apresenta suas próprias características relativas ao nível de desenvolvimento que tem a educação e a sociedade atual e, ao compreender o que é peculiar neste currículo, se pode compreender o que é peculiar nesta sociedade e vice-versa.

Na relação educação/currículo - sociedade há encontros e desencontros que merecem serem melhores compreendidos para não cair no equívoco de pensar que existe um só “culpado” e sobre ele transpor explicações que acabam por amenizar fortes contradições sociais. Como aponta A2

[...]são coisas interligadas...não é só o currículo sozinho que faz que isso aconteça, é a própria formação dos professores que vão atuar nesse currículo [...] o que eu to dizendo eu acho que só o currículo não é entre aspas o culpado ele, talvez, tem as suas deficiências mas ele está contaminado por questões que são fora dele que são, inclusive, as pessoas que atuam nesse próprio currículo, que dão as aulas... (FONTE:A2)

A observação, que a aluna A2 faz ao se referir ao currículo e seus efeitos na formação de professores, é muito apropriada quando se pensa a realidade como um todo, em suas relações, contradições e possibilidades. Por isso, o interesse na história não pode ser suprimido das análises, interpretações e compreensão dos fenômenos materiais sociais.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REALIDADE HISTÓRICA BRASILEIRA

Na obra de Marx, *O 18 Brumário* de Luís Bonaparte (2008, p.19) me encontro como uma forma de ver a realidade a partir da história dos homens, sem que essa seja fruto de sua própria vontade. Marx diz que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Ao longo da história, no desenvolvimento da educação e da formação de professores ocorreram mudanças em prol da melhoria da sociedade. Porém, essas mudanças quase sempre estiveram a favor de alguns poucos, em detrimento de muitos que quase sempre estão à margem de benefícios que poderiam ser comuns a todos.

A Constituição de 1934 estabeleceu, por exemplo, no seu artigo 148, a educação como um direito adquirido por todos e um dever tanto do Estado e demais instituições governamentais junto com a família. Nesta Constituição, a idéia de uma educação integral se fazia presente, bem como a garantia da gratuidade do ensino. Nela, a voz dos Pioneiros da Educação foi escutada cruzando todo nosso país. Mas, na prática, sabemos que até hoje esse ainda é um ideal perseguido por boa parte dos que acreditam que outra realidade é possível.

Cabe lembrar a década de 30, período em que ocorriam transformações em nível mundial, consideradas as mais sangrentas de toda a história. Na Alemanha, o poder de um ditador se expressava a tal ponto, resultando numa das mais cruéis guerras. Nos Estados Unidos se iniciava um plano de recuperação para superar a quebra da bolsa de Nova York, de 1929.

No Brasil, na década de 1930 ocorria a Revolução de 30, movimento encabeçado por Getulio Vargas, com o apoio do tenentismo, que apesar de seu apoio, tinha idéias próprias e por isso acabou confrontando com Getúlio, ocasionando uma disputa política no seu próprio governo. Nesta disputa, alguns tenentes saíram do exercito e passaram na sua grande maioria, apoiar a Getúlio Vargas. O governo Getulista, também sofria com forças externas, uma delas vinha do estado de São Paulo. A elite paulista inconformada com o governo centralizador e autoritário dá origem a muitas resistências, o que acabou na Revolução de 1932.

Esse movimento de 32, denominado Revolução Constitucionalista, foi derrotado pelo governo ditatorial de Getúlio e, sobretudo, pelas forças do exercito nacional, mas apesar disso

o governo provisório, assim chamado, foi interrompido com uma convocação da assembléia constituinte para implantar o regime democrático.

Nesse sentido a revolução de 1932 foi vitoriosa, pois colocou na ordem do dia a necessidade de dar uma forma legal ao país. Após a convocação de eleições para essa assembléia, aprovou-se a segunda Constituição de 1934, a qual traz muitas mudanças significativas para os trabalhadores. Como exemplo, a jornada de 8 horas, a proibição de trabalho para menores de 14 anos e o voto secreto que mais tarde veio a eleger Getúlio, novamente, para governar.

No campo econômico o Brasil vinha produzindo café numa escala muito maior que o mercado em crise podia absorver. Para resolver este problema foi implantada a política de queima do café para regular o preço do café no mercado nacional. A expansão também do algodão se deveu ao fato do governo alemão comprar em grande escala essa mercadoria.

Com a crise mundial e a escassez da moeda brasileira da época o país se viu incentivado a substituir as importações pela produção interna de bens industriais. Com a baixa de mão de obra estrangeira, passa, então, a migrar do nordeste e do estado de Minas Gerais uma mão de obra que necessitava ser mais qualificada. Com isso, houve a necessidade de se investir no ensino técnico, na melhora do ensino médio e nível universitário.

Não se pode esquecer, os movimentos que surgiram em oposição ao regime totalitário. Esses movimentos sociais acabaram fracassando em seus objetivos servindo como pretexto para ser instalado um novo regime no país, o Estado Novo. Com efeito, o golpe de novembro de 1937, sob comando de Getúlio Vargas, ameaçava o país com uma ditadura. Naquele momento, foram suprimidas as eleições, os partidos políticos e a liberdade de expressão.

Nesse contexto social, político e econômico, a Universidade passou a ser organizada através da lei de nº. 452 de julho de 1937, do governo Vargas, na qual havia uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Esta Faculdade foi regulamentada, mais tarde, pelo Decreto-Lei nº. 1.190¹⁵ de 4 de abril de 1939. Nele se lê que “a Faculdade Nacional de Filosofia tem como finalidade preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.

A Faculdade possuía quatro secções, uma delas a de Pedagogia, constituída de um curso de Pedagogia de três anos que dava ao concluinte o título de Bacharelado em

¹⁵ Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacao-1-pe.html>> Acesso em 20 de setembro de 2010.

Pedagogia. Além dessa secção, fazia parte outra secção especial de didática de duração de um ano, a qual dava ao que concluísse o Bacharelado, o título de Licenciado. O conhecido sistema 3+1 fragmentava de forma evidente o saber e a prática.

A crise do Estado Novo ocorreu por fatores externos e internos conjugados. Entre os fatores externos estava a vitória das forças democráticas no mundo da segunda guerra mundial. Iniciava-se o desprestígio das idéias autoritárias, à medida que as forças democráticas ganhavam campo, em meio ao conflito mundial. Getúlio foi deposto do cargo em 1945. Desse ano até 1964 o país viveu uma nova era de democratização e populismo.

Em 1946 tivemos uma nova constituição que vigorou até 1964. Nesse ano já dentro de um espírito de redemocratização política, também veio à luz a Lei Orgânica do Ensino Normal que preparava os docentes para as escolas primárias. A Lei 8.530/46 previa dois ciclos. Um de 4 anos para regentes, o outro para professores primários de 3 anos. Os Institutos de Educação ficaram encarregados pela especialização do magistério e a habilitação para administradores escolares do ensino primário.

A lei 4.024/61 não alterou significativamente a preparação de normalistas para o ensino primário. Porém, o parecer de 251/62 de Valnir Chagas, aprovado e homologado pelo então ministro da educação Darcy Ribeiro, introduziu algumas mudanças no currículo da formação de professores. Nele se apontava a idéia de formar em nível superior os professores para o ensino primário. Também foi fixado um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, bem como o tempo de duração do curso. O parecer 292/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), também de autoria de Valnir Chagas regulamentou os cursos de Licenciatura, numa tentativa de acabar com a dicotomia do 3+1.

Cabe lembrar que até chegar a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº. 4.024/61, foram treze anos de muitas discussões no Congresso Nacional. E, conforme Triviños (1996, p. 43) “se bem ofereça uma visão geral do sistema nacional de ensino, ficou longe dos propósitos originais que a impulsionaram, que grandes setores da comunidade se sentiram profundamente insatisfeitos”.

A definição dos especialistas da educação que, atuavam nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação, ficou por conta da Lei 5.540/68. Sob a Reforma Universitária, o curso de Pedagogia oferecia a possibilidade, com exceção da habilitação para administração, que seria em nível de Mestrado, mediante

complementação de estudos, aos profissionais de outras áreas poderiam ter habilitação pedagógica.

Na década de 1970, a Lei 5.692/71 implanta, de forma universal e compulsória, a profissionalização no 2º grau¹⁶. As escolas Normais e os Institutos de Educação foram transformados em escolas de 2º. Grau com Habilitação ao Magistério. Nesse período histórico a formação dos docentes para o ensino primário, em nível superior, ainda era apenas um desejo de uma revisão da política de formação. O artigo 30 desta Lei aponta o curso de licenciatura Plena em nível superior, como formador de professores para o ensino de 1º e 2º graus. Porém, é exigida a habilitação específica de 2º. Grau para o ensino de 1º. Grau, da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª. série, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.

Nesse sentido, tanto a Reforma de 1968 quanto a Lei 5.692/71 abriram espaço para as Licenciaturas curtas¹⁷, possibilitando, até hoje, uma formação mais aligeirada dos docentes da educação primária. Como nos fala Saviani (2006, p. 31) referindo-se as leis 5540/68 e 5692/71, as medidas decorrentes destas Leis,

[...] integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica, mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, atestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. (SAVIANI, 2006, p.31)

Após o golpe de 64 as políticas públicas estavam voltadas para criação de condições adequadas às relações de produção estabelecidas pelo capitalismo, ou seja, a exploração da força de trabalho e a diminuição das políticas sociais. Neste contexto é que se dá a Reforma Universitária de 68 acentuando nos cursos de Licenciatura, a fragmentação dos cursos e a separação entre formação pedagógica e a específica, marcada pela tendência tecnicista da época.

¹⁶ Assim se denominava o atual Ensino Médio.

¹⁷ As licenciaturas curtas foram extintas pela lei nº. 9394/96. Tratava-se de um curso superior com duração mínima de 1.200 horas que habilitava para o exercício do magistério do então ensino de primeiro grau. Com estudos adicionais, o estudante poderia lecionar até a 2ª série do antigo Ensino de 2º. Grau. Conforme Lei nº.5540/68, art 23, parágrafo 1º. e Lei nº.5692/71, art. 30, parágrafo 2º B.

Esta Lei, entretanto, não alterou os objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61, pois a continuidade dos objetivos seguia a exigência da ordem socioeconômica existente naquele período (SAVIANI, 1996).

Interessante a observação que faz Zotti (2004). Segundo esta autora

Todo o discurso do período militar voltado para o “Brasil potência” manifesta-se na legislação com base nos princípios da Teoria do Capital Humano, com o objetivo de forjar o cidadão desse tempo: obediente e pacífico; cumpridor de deveres, por isso merecedor de direitos; nacionalista e patriota; trabalhador exemplar e submisso aos ditames do capital. Tudo isso, desde a fase inicial de escolarização, deveria ser enfatizado (ZOTTI, 2004).

Observa-se que durante todo este período havia uma certa “harmonia” entre a educação e o desenvolvimento sócio econômico e político. Na década seguinte vamos ver que apesar de um discurso democrático, as políticas públicas mudam muito pouco em relação ao discurso hegemônico burguês. Os avanços esperados com a nova realidade democrática se fizeram mais notados na proposta de um currículo que preparasse os alunos para a cidadania. Isso no sentido de atacar o fracasso escolar que existia em grande escala.

Paralelo a estas diretrizes aumenta a ênfase na formação do profissional generalista. Neste período, também ocorria um movimento de discussão em nível nacional sobre a formação do educador brasileiro onde se afirmava a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia. O país passava a ser governado por José Sarney, que com o discurso do resgate da dívida social, transformou a escola num espaço voltado ao assistencialismo social, promovendo a participação de várias instituições privadas no campo da educação.

Neste contexto educacional, as propostas pedagógicas, sob este discurso democrático, buscavam a cidadania como direito político individual. E assim, os conteúdos acadêmicos foram sendo deixados de lado. Ou seja, o que ocorre na realidade, de modo geral, se reflete na contradição da continuidade das políticas públicas desvinculadas do verdadeiro sentido das funções da escola e do Estado. Como aponta Zotti (2004, p.206)

[...]para o novo momento social que se delineava [...] persiste o pensamento pragmatista na relação entre educação e trabalho, na definição de “preparação para o trabalho”, como uma forma de “melhoria de vida”, que deverá perpassar toda a vida escolar, mesmo que não enseje profissionalização. Também, as mudanças na matriz curricular responderam a antigas reivindicações oportunas para serem implementadas num momento de transição democrática, o que não significou uma modificação qualitativa na condução da política educacional. Nos documentos legais “currículo” continuou sendo entendido como a organização da matriz ou grade curricular, pouco avançando para uma discussão que contemplasse uma análise crítica do currículo legal e real e das implicações do que se ensina na escola (ZOTTI, 2004, p. 206).

Ou seja, os objetivos expressos nos projetos, nos currículos, em cada período histórico, estiveram sempre atrelados aos projetos sócio-econômico e político da sociedade como um todo. Neste sentido, cabe questionar que função a educação vem exercendo na organização/desorganização da realidade social?

De forma similar, a década de 1990, denominada década da educação, foi marcada fortemente pelo pensamento neoliberal. A partir de março de 1990 quando da inauguração do “Brasil Novo”, período em que Fernando Collor de Mello assumiu a presidência do Brasil, é quando mais claramente se vê o país inserido no mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas de modo geral e, especificamente, a política educacional. (SAVIANI, 2008, p.227).

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 após passar por um longo processo de discussão, durante uma década, definiu a necessidade de formação em nível superior a todos os professores para os anos iniciais, conforme o artigo 62.

A LDB 9394/96 expressa também, em seu 2º artigo que “a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Apesar de manter seu objetivo principal, esta Lei diminuiu a responsabilidade do Estado invocando a família e seu espírito solidário na tarefa de educar.

Neste contexto, uma parcela da sociedade passa, então, a fazer parte das decisões da escola. Isso abre espaço para o privado, para “os amigos da escola”, para gente que não pensa a educação, mas faz educação. Segundo Saviani (2006, p.160) no trâmite desta Lei encontram-se “os olhos voltados para a liberdade de iniciativa privada em matéria de educação”.

O Estado ao se eximir de suas responsabilidades transferindo para outras instâncias, atende a orientação neo-liberal adotada pelo governo Collor e depois por Fernando Henrique Cardoso, governo este que se caracterizou por:

[...] políticas claudicantes que combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”. (SAVIANI, 2006, p.230).

À luz dos objetivos e os títulos da Lei 9394/96, notamos as contradições presentes nos sistemas de organização e funcionamento geral da educação, nas formas de gestão, nos recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do todo sistema educacional.

Saviani (2006, p. 101) tratando da concepção liberal que tem esta Lei, refletido nos objetivos reais opostos aos objetivos proclamados, comenta

Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distinta da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. (SAVIANI, 2006. p. 101).

Este autor, com a propriedade de militante pela educação, contribuiu para a elaboração do projeto original da Nova LDB e destaca as contradições de tradução do texto e dos dispositivos adotados, além da “incoerência” política traduzida na letra da lei.

Conta que quando levado ao plenário da câmara em 1991, “o projeto da LDB inicia um moroso e conflituoso processo”. Saviani (2006) relata que a correlação de forças políticas foi alterada nesse período alterando-se de forma significativa a dinâmica da tramitação do projeto.

Por outro lado, no Senado, em 1992, paralelamente ao que tramitava na câmara, surgia outro projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro com conteúdo e intenção completamente diversos. Em meio às circunstâncias que ocorriam na política, com a crise do governo Fernando Collor e seu processo de *impeachment*, o projeto da LDB seguia sua tramitação.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente do Brasil e em 20 de dezembro sanciona a nova LDB frustrando aos educadores, estudantes que se envolveram nos trabalhos das novas diretrizes para a educação. Resumidamente, este foi o processo de constituição de nossa segunda LDB, a qual perdeu, sob o ponto de vista de muitos educadores, a oportunidade de enterrar medidas orientadoras para nossa educação, influenciadas ainda pelo Regime Militar.

As mudanças derivadas de nossa segunda LDB 9394/96 vão alterar o estatuto do curso Normal de nível médio, que era, até então, a instância de formação para o início da escolarização. Com efeito, os professores que estavam nas salas de aula sem o nível superior passaram a se preocupar com esta formação, buscando nos cursos de curta duração a titulação necessária. Neste momento um grande número de instituições particulares se expandiu oferecendo este serviço.

Mas na verdade, essa determinação legal se mostrou um tanto ilusória para a realidade brasileira, pois seria praticamente impossível que até o final da Década da Educação, conforme art. 87, inciso 4º da Lei 9394/96, só fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Na verdade, isso se comprova nos dias de hoje, pois já estamos a três anos da década da educação e um grande número de professores ainda se encontra nas salas de aula sem o curso superior. Em algumas regiões mais pobres do Brasil, inacreditavelmente, ainda se encontram professores com apenas o Ensino Fundamental.

A exigência do nível superior para os professores fez com que muitos docentes, pressionados pelas escolas e pelos sistemas de ensino, fossem em busca de cursos rápidos e nem sempre de boa qualidade. O MEC para atender esta demanda autorizou muitos cursos Normal Superior e também cursos à distância. Conseqüentemente, os Cursos Normais de nível médio vêm fechando suas portas, sendo que alguns poucos continuam funcionando até hoje.

A demanda gerada pelas exigências do mercado de um profissional mais qualificado exigia, com efeito, um Ensino Superior também mais qualificado. Neste período, havia, por parte de alguns, o entendimento de que a pequena concorrência entre as instituições de Ensino Superior resultava em baixa qualidade da educação.

A partir destas discussões e constatações por parte do governo e da sociedade em geral houve, portanto, uma expansão do Ensino Superior, a partir da década de 1990, com o surgimento de novas instituições, na sua maioria privada.

O sistema competitivo continuou sendo estimulado e como consequência tivemos muitos cursos de formação de professores com um nível de qualidade de ensino abaixo do que se esperava, principalmente pelo estímulo da competição.

Na verdade, o que assistimos foi o desmonte da educação pública através da privatização e da mercantilização da educação.

Nos quadros abaixo se pode constatar o aumento dessas instituições privadas, as quais ganharam espaço tanto em nível estadual como nacional, conforme dados fornecidos pelo INEP/MEC no ano de 2006.

Categoria	Número	Percentual (%)
Pública	248	10,9
Privada	2.022	89,1
Total	2270	100

Quadro 4: Número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 2006
Fonte:Pesquisadora

Categoria	Número	Percentual (%)
Pública	10	9,8
Privada	92	90,2
Total	102	100

Quadro 5 - Número de Instituições de Educação Superior – Rio Grande do sul – 2006

Fonte Pesquisadora

As constatações, nos âmbitos estadual e nacional, com relação ao aumento das instituições privadas, em percentual não se diferem praticamente. É notório o aumento do ensino privado nesse período. Com efeito, surge uma grande expansão de cursos com um custo mensal elevado para a grande maioria.

As discussões em torno da formação de professores continuaram na década de 1990, após a LDB 9394/96 e seguem até hoje. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) constituída de pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação elaborou um documento em 1998 onde propunha a criação de uma outra concepção do Pedagogo. Neste documento, a proposta era de que se superasse a formação dualista para o magistério e para a especialização. Cabe salientar, conforme, Brzezinski (1996, p. 15) que a ANFOPE).

(...) passou a ter existência jurídica como associação, em 26 de julho de 1990, no entanto, sua origem remonta a 1980, quando se instalou durante a I Conferência Brasileira de Educação, no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia, estado de Goiás). Este Comitê foi criado diante da necessidade de mobilização de professores e alunos para reformular o Curso de Pedagogia no Brasil. (BRZEZINSKI, 1996, p. 15)

Após diversas formas de debates e reflexões, a ANFOPE propõe em sua proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, elaborada na UFMG no mês de julho de 1998:

Um pedagogo cuja formação básica na docência das séries iniciais do ensino fundamental seja abordada em uma dimensão mais ampla e articulada a um conjunto teórico e prático de conhecimentos que contribuem para a compreensão, a análise e a crítica do todo que constitui o administrativo e o pedagógico da prática escolar. (PROPOSTA ANFOPE, 1998).

A preocupação com a política de formação dos professores foi motivo dos inúmeros encontros realizados pela ANFOPE, como também de outras entidades e organizações científicas, como a ANPED e a ANPAE e o Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores. Estes encontros resultaram no envio de um documento ao CNE, em abril de

2002, onde o conjunto de Entidades manifestava seu posicionamento em relação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Também o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 apontava para a formação em nível superior, como preferencial, considerando a formação em nível médio como titulação mínima. Depois de muito se discutir esta questão, o Conselho Nacional de Educação, em 13 de dezembro de 2005 aprova o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Este parecer, entretanto, não condiz com a LDB 9394/96 em seu art. 64 e por isso em 21 de fevereiro de 2006 é emitido um novo parecer, observando este dispositivo que mantém a Licenciatura em Pedagogia, mas assegura a formação dos profissionais da educação, prevista na LDB.

Cabe salientar que a minuta da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia divulgada pelo CNE em março de 2005, foi amplamente rejeitada pela comunidade acadêmica. O motivo seria por que essa proposta de diretrizes identificava-se com o curso Normal Superior.

Nessa minuta o curso de Pedagogia se apresentava com as duas habilitações, Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém o Projeto Pedagógico de cada instituição podia prever qualquer uma das duas ou ambas na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes (BRASIL, 2005). Ou seja, abria-se aos estudantes a possibilidade de realizar as duas habilitações, porém de forma distinta.

Como resultado, de um grande descontentamento por não terem sido contempladas as propostas feitas pela comunidade acadêmica, ocorreu um grande processo de mobilização nacional que fez com que essas diretrizes fossem novamente revistas. Com efeito, diferentemente do que fora apontado na minuta da Resolução de março de 2005, esse parecer ampliou a formação do pedagogo no sentido de contemplar "integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas" (BRASIL, 2005, p.6).

Em 15 de maio de 2006 foi então aprovada a Resolução do CNE/CP nº. 1 que institui as Diretrizes curriculares de Pedagogia e determina que

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO Nº. 1 do CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006).

Conforme essas diretrizes, os cursos de Pedagogia continuarão formando professores para o Ensino Básico, ao lado dos Cursos Normais Superiores que poderão ser transformados em Cursos de Pedagogia, de acordo com o art. 11 desta Resolução.

Outro aspecto que nos parece claro é que estes cursos precisarão ser efetivamente reformulados para atender a atual função de magistério. Os docentes terão que ter uma formação com uma base sólida para poderem abordar questões como a alfabetização e o letramento o que até então os cursos de Pedagogia não priorizavam.

Destaco os avanços que a Resolução do CNE nº. 1 de maio de 2006 trouxe para a formação de professores, porém saliento que estes são ainda muito tímidos em comparação aos danos causados pela ditadura ou mesmo a falsa democracia instalada a partir dos anos 1990.

Lembrando o que Marx (1984, p.108) já dizia na terceira tese sobre Feuerbach e que ele defendia referindo-se à educação e ao educador: “as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens, mas o próprio educador tem de ser educado”. E não nos parece que o aligeiramento e a superficialidade vigente nos dias de hoje, nos cursos de formação possam estar suprimindo esta necessidade.

Mas o que isso tudo tem a ver com o neoliberalismo e as políticas curriculares instaladas no Brasil? Estaremos sob o manto de recomendações internacionais, dependentes de propostas e soluções que consolidam um projeto social na ótica do capital e que segue o caminho do desmonte da educação e da sociedade como forma de vida integral e humana? Ou, estaremos mais próximos da superação desta e a concretização de uma nova realidade social?

Os caminhos são contrários, as respostas não são simples. Por isso, a tarefa de continuar investigando não se esgota aqui.

4 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A discussão teórica acerca do neoliberalismo toma novas direções e diferentes tendências no cenário mundial. No sentido de contribuir nessa discussão da consolidação do projeto neoliberal que se concretiza, atualmente, a partir de estratégias comuns para a América Latina, busco definir a relação entre as políticas orientadoras dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e UNESCO e as políticas nacionais para a educação, mais especificamente, para a formação dos professores para a Educação Básica de nosso país.

O estudo de doutorado de Melo (2004), o qual trata desta temática serviu de aporte teórico. A autora referida trata tanto do desmonte da educação nacional como da resistência propositiva da sociedade civil aqui do Brasil e também da Venezuela. Também, busquei apoio nos estudos¹⁸ do professor Pedro Goergen (in Goergen e Saviani, 2000, p.26) que ao referir-se às diretrizes básicas, no contexto institucional, diz que

No transcurso do desenvolvimento histórico-social, as instituições são apenas em parte resultado de um processo conscientemente dirigido. Há contingências e interesses múltiplos que se entrecruzam na raiz das instituições, razão pela qual seus objetivos, não raro, são inclaros e difusos, difíceis de ser nomeados com precisão. Além disso, a partir de certos momentos, as instituições conquistam vida própria, passando elas mesmas a conduzir de forma autônoma e com lógica própria o seu evoluir, muitas vezes descolado dos objetivos e tarefas que lhe haviam sido atribuídos originariamente. Particularmente, o sistema de ensino é ponto de confluência de muitas expectativas e isso dificulta a determinação de seu sentido e significado a partir de sua aparência objetiva. É necessário examinar com especial atenção o seu lado oculto que esconde propósitos oclusos e efeitos latentes que podem ser indesejados ou mesmo passar despercebidos. (GOERGEN E SAVIANI, 2000, p.26).

A política voltada para nossa educação, nos últimos anos, principalmente no que diz respeito à Educação Básica, tem sido fortemente influenciada pela política internacional. Atualmente, vários países da América Latina estão em processo de implementação das reformas curriculares nos cursos de formação de professores, para se engajarem ao grande projeto de melhoria do nível de qualidade da educação, estimulado por esses organismos internacionais.

É de se reconhecer a importância e a urgência de uma reforma educacional num plano mais abrangente, porém me parece que estas políticas, muitas vezes, não consideram a

¹⁸ Trabalho elaborado a partir da pesquisa realizada sobre o sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha.

realidade de cada país, estimulando reformas de projetos voltados para a produtividade, sem uma preocupação humana com o futuro destes países e de sua gente.

A existência de um movimento ideológico neoliberal, expresso mais claramente nas últimas décadas com o governo britânico de Thatcher e o governo americano de Reagan é prova disso. A política de defesa da propriedade privada, de livre empresa e de diminuição do Estado, defendida por estes governos, se reflete até hoje em nossas vidas. Eu diria que ela se agrava à medida que invade o cotidiano das pessoas, das cidades, dos países menos desenvolvidos, ao impregnar as relações humanas destituindo a solidez e a perspectiva de um futuro seguro. Conforme Bauman (2007), a sociedade vive, atualmente, a passagem de um estado sólido para outro líquido. Isso significa dizer nas palavras do mesmo autor

[...] para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p. 7).

A leitura que faz Bauman do mundo contemporâneo é entendida de forma melhor se são distintas as etapas do desenvolvimento da sociedade capitalista, suas diferenças, semelhanças e contradições, desde a sua origem.

No campo da educação, as recomendações dos organismos internacionais começam com a Conferência Internacional de Educação em Genebra, em 1935 e com o Colóquio de Walter Lippmann¹⁹, em 1938. Neste encontro de intelectuais liberais, realizado na França, pode-se dizer, nasce o neoliberalismo e mais adiante esta mesma política segue deliberada no Consenso de Washington.

Cabe lembrar alguns princípios do neoliberalismo que mudou a vida das pessoas desde que passou a ser colocado em prática. Segundo Triviños (2006) “o neoliberalismo não aceita que o estado realize atividades assistencialistas. E nesse sentido, também, é a própria sociedade civil que deve cuidar de sua educação, saúde e aposentadoria”. Daí começa a se desenvolver “um processo exaustivo de privatizações de empresas, e por outro lado, de excluir, de forma parcial, o apoio à educação e à saúde pública”.

¹⁹ Colóquio Walter Lippmann – (em referência a um grande jornalista norte-americano) Trata-se de uma reunião de intelectuais liberais que deliberaram sobre a necessidade de adaptar o capitalismo à nova realidade da sociedade do século XX, foi realizado na França.(TRIVIÑOS ET AL, 2006, p. 87)

O Consenso de Washington²⁰ teve suas políticas educacionais unificadas na Conferência Internacional de Educação para Todos²¹, em Jontiem, na Tailândia em março de 1990, patrocinada pelo Banco Mundial, BID, UNESCO, UNICEF e PNUD. Nesta década de 1990 se tem uma nova onda de acordos internacionais voltados para o desenvolvimento da Educação, que apresentava um quadro de fracasso em seu sistema. Como consequência, logo se descobriu que a educação poderia ser um campo fértil de lucros e investimentos, ou seja, ela passava a ter mais evidente a sua forma de “mercadoria”.

Esta Conferência na Tailândia que expressou certo consenso sobre o direito de educação para todos fez com que as nações envolvidas se comprometessem em promover a universalização da Educação Básica e também em acabar com o analfabetismo, como estratégia no combate à pobreza e à exclusão social.

Importante observar, também, o relatório Jacques Delors, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, com a contribuição de especialistas de todo o mundo formando uma Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Nele se aponta que

A interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo. Já estão em marcha e caracterizarão fortemente o século XXI. Exigem, desde já, uma reflexão conjunta que ultrapasse em muito os campos da educação e da cultura – sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais. (DELORS, 1998, p.50)

Este relatório tem em seu conteúdo forte influência nas diretrizes de nossa educação ao “lançar as bases de um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação” (idem, p.275).

Em 2000 houve a realização do Fórum de Dakar, onde se reuniram 180 líderes. Nesta reunião, também promovida pela UNESCO, todos puderam constatar que as propostas de desenvolvimento andavam a passos lentos e como foi na Tailândia, firmaram um conjunto de metas a serem cumpridas, que previa:

²⁰ Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington> Acesso em: 19 de dez de 2009.

²¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos, teve como objetivo oferecer diretrizes à redefinição das políticas públicas dos países membros da ONU no âmbito da Educação na última década.

Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstância difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e até 2015, especialmente para as mulheres, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000).

Ao analisar este relatório, de modo geral, logo se observa o distanciamento da letra em relação à realidade brasileira, o que de certa forma idealiza a nossa educação não expondo os verdadeiros matizes que a constituem.

Neste sentido, o formalismo das leis é histórico. E como nos fala Triviños (1986) este reside, fundamentalmente, nos desníveis de natureza econômica que existem entre os habitantes de povos denominados subdesenvolvidos.

O formalismo baseado no conceito de Riggs, conforme Triviños (1986) é expresso desde a primeira Constituição em 1824, quando esta tem uma visão integradora do problema educacional. Muita coisa ficou somente no papel, distante da realidade de milhares de pessoas que por pertencerem a níveis sociais mais baixos, ficaram à mercê dos interesses da elite brasileira. Segundo Triviños (1986)

Riggs tem razão quando afirma que o formalismo surge fundamentalmente pelo espírito de imitação, pela imaturidade para tomar consciência de direitos e valores, de legisladores e cidadãos, pela qualidade de ser as sociedades do terceiro mundo grupos sociais em formação e heterogêneo; pelo fato de realizar transplantes de idéias e formas de vida de meios altamente desenvolvidos para realidades diferentes, com níveis de civilização, de cultura, diversos, sem as adequadas adaptações, etc. Sem desconhecer estes pontos de vista, que são importantes, não revelam eles, porém a essência do problema do formalismo. (TRIVIÑOS, 1986, p. IX).

Não se pode esquecer, de acordo com Triviños (1996, p.29) “que se a lei é formalista não o é por que determinada sociedade, bem com suas práticas, a estabelece, mas por que uma classe social que cumpre o papel do antigo colonizador, e que é extraordinariamente minoritária, a dita”. Ainda, segundo o autor citado, (1986, p.1) nas cartas Constitucionais “assinala-se o interesse num nível mais elevado da educação para seu povo”. Mas, os princípios que nortearam a nossa primeira Constituição foram escritos com base em realidades que nada tinham a ver com a nossa.

Por sua vez, a influência direta de países da Europa como Portugal e Espanha e das idéias de liberdade, autonomia, democracia, igualdade e fraternidade semeadas na Inglaterra por Locke e em França com Montesquieu, não se tornaram realidade uma vez que ainda nos dias de hoje estamos diante de taxas de analfabetismos inaceitáveis. E com a queda do regime

militar e a convocação da Constituinte em 1988 ampliam-se os direitos sociais e políticos, ainda que se mantenham privilégios históricos.

Com o Banco Mundial assumindo o financiamento da educação a partir de 1989, com as orientações firmadas internacionalmente e com a concepção neoliberal ainda mais forte, o que se vê como resultado nas políticas públicas, conforme Peroni (2003, p.73) é a ênfase na “qualidade, entendida como produtividade, (...) e a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços”.

Candau (1999, p. 35) citando Torres esclarece que

Nos últimos anos, o Banco Mundial transformou-se no organismo internacional de maior visibilidade no panorama educativo internacional, passando a ocupar o espaço que, tradicionalmente, era da UNESCO. O Banco Mundial tem-se transformado, assim, na principal agência de assessoria técnica para os países em desenvolvimento e, também, de atividade de apoio a essa função de assessoria técnica, numa referência importante para a pesquisa em educação. (TORRES, 1996, apud CANDAU, 1999, p.35).

Ainda, segundo esta autora, o Banco Mundial se preocupa com muitos aspectos da educação não somente do Brasil, mas de toda a América Latina, porém não prioriza aspectos essenciais, como as condições econômicas do professor, como o salário destes, que vergonhosamente é considerado por muitos como o básico. Candau (1999, p. 73) nos conta que

O Banco Mundial prioriza, em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial, e estimulando-se os sistemas de educação à distância (...) Todavia, desestimula-se o investimento nos seguintes aspectos: laboratórios, salário dos professores e quantidade de alunos por turma. (CANDAU, 1999, p. 73).

Este projeto relacionado às exigências postas pelas transformações produtivas exige docentes cada vez mais preparados, face aos avanços tecnológicos, a homogeneidade das políticas educativas voltadas para a eficiência, exigência de habilidades e competências e do aligeiramento do ensino para que mais profissionais estejam “aptos” às funções exercidas num menor tempo possível. Numa análise mais detida dos dispositivos legais, em especial as Leis de Diretrizes e Bases 4024/61 e 9394/96 e a Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio

de 2006, logo se vê que a formação sólida defendida por muitos professores e estudiosos foi esquecida.

A formação mediada por uma ideologia de mercado traz em seu conteúdo conceitos de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outros, os quais estão presentes na LDB 9394/96, onde mais se vê a concepção neoliberal predominar. Estes conceitos, adquiridas outras formas, entretanto, não deixaram de seguir existindo noutros documentos legais de orientação à formação básica.

Nesta perspectiva de adaptação às exigências do mercado, a formação continuada está sendo estimulada. Esse processo, entretanto, não se sustenta para todos que querem continuar se aprimorando. Muitos professores têm deixado fora de seus planos, a continuidade de estudos, pela falta de tempo e dinheiro.

Por outro lado, essa demanda da realidade dos professores faz com que o MEC e a CAPES passem a implantar vários programas, entre eles, o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)²².

Em 2007 é lançado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²³. Esses programas, entre outros, visam diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, bem como aumentar a sua procura, elevando seu status. Pretendem ainda melhorar o IDEB em escolas particulares.

²²O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e, os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Objetivo:** Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944> acesso em 17 de outubro de 2010.

²³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. O PIBID objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente. Lançamento da primeira Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE no 01/2007, publicado no DOU, em 13/12/2007.

Em nível de pós-graduação, a CAPES resolveu melhorar a vida dos professores que trabalham e para isso, incentiva aos professores que querem continuar investindo em sua carreira profissional, agregando ao seu salário, uma bolsa de estudos.

Tudo isso é claro deve ser visto no particular de cada realidade que se delinea e na amplitude geral que esta realidade se constitui e se desenvolve. Neste sentido, é importante ter clareza da forte influência dos organismos internacionais, em especial a UNESCO e o Banco Mundial que funciona como instituição técnica e financiadora e que tem sido o principal articulador dos “pacotes educacionais” para países com elevados índices de pobreza.

Finalizo este capítulo com uma breve reflexão de Bauman (2007) que me parece essencial para compreender esse momento atual que vive a sociedade capitalista e as armadilhas nas quais os seres humanos acabam se envolvendo.

Sem direitos políticos, as pessoas não podem ter confiança em seus direitos pessoais; mas sem direitos sociais, os direitos políticos continuarão sendo um sonho inatingível, uma ficção inútil ou uma piada cruel para grande parte daqueles a quem eles foram concedidos pela letra da lei. Se os direitos sociais não forem assegurados, os pobres e indolentes não poderão exercer os direitos políticos que formalmente possuem. E, assim, os pobres terão apenas as garantias que o governo julgue necessário conceder-lhes, e que sejam aceitáveis para aqueles dotados da verdadeira musculatura política para ganhar e se manter no poder. Enquanto permanecerem desprovidos de recursos, os pobres podem esperar no máximo serem recebedores de transferências, não sujeitos de direitos. (BAUMAN, 2007, p. 71)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA SÍNTESE CRÍTICA

Marx em sua célebre obra *O Capital* disse que nas pesquisas todo começo é difícil, isso por que, ao começo, não se tem a idéia de qual propriedade do fenômeno estudado representa a célula que move este fenômeno. Entretanto, quando se inicia, após a investigação, a organização de tudo que foi estudado, com uma ou mais propriedades essenciais, abstraída(s) pela consciência, se pode dizer que se realizou um enorme esforço para compreender não só a realidade presente deste fenômeno, como todo seu processo, desde a origem até o nível que chegou objetivamente.

Nestas últimas páginas do presente trabalho que trata de um Estudo de Caso para compreender a atual formação de professores que se realiza nos cursos de Pedagogia, Licenciatura, com base nas novas diretrizes curriculares, fica claro para mim o quanto ainda é preciso investigar este campo específico da educação. Trata-se de um começo, voltado para duas propriedades, consideradas até este momento, como as células que movem toda e qualquer formação de professores, ou seja, o currículo e a lei que orienta este currículo. E, considerei estas duas categorias por que entre ambas existe uma relação de ligação, ou seja, se muda uma a outra necessariamente também muda.

As considerações traçadas aqui, algumas acrescidas após o processo de defesa desta dissertação, e outras que fui fazendo nos capítulos desenvolvidos, não se esgotam neste trabalho. Considero que, por enquanto, somente é possível sintetizar algumas descobertas realizadas e delas extrair, ainda que de forma ideal, uma nova realidade para a formação de professores. Este processo de abstração, entretanto, não se constitui por algo fixo. Ao contrário, o movimento constante da realidade estudada, torna (in)acabado aquilo que formalmente deve chegar ao fim, ao mesmo tempo em que provoca novos começos.

Em primeiro, gostaria destacar algo me chamou a atenção desde o início da pesquisa. O (des)conhecimento das diretrizes curriculares que orientam a formação dos professores no curso de Pedagogia, Licenciatura, atualmente. Nas entrevistas realizadas e noutras conversas informais, foi possível perceber que esse (des)conhecimento origina certa confusão nas práticas dos discentes que se formam.

E por que uma Resolução com importantes modificações no currículo do curso de Pedagogia não assumiu tal relevância diante das alunas? A meu ver essa não é uma particularidade do curso em estudo, nem do campo da educação. O elevado número de leis,

pareceres e resoluções e um constante desestímulo pelo não cumprimento das mesmas, me parece ser um dos motivos para que isso ocorra. É o famoso formalismo da lei já tratado neste estudo.

Também, entre outros motivos, pelo fato dessas políticas serem implementadas, muitas vezes, a revelia dos principais sujeitos da educação. Lembrando o que disse uma aluna entrevistada quando lhe perguntei sobre as mudanças ocorridas no currículo do curso, ela diz que já havia mudado e ela não participou desse processo de mudança. Então por que ela precisaria se preocupar em conhecer a fundo essa medida legal?

É claro que a discussão dessas diretrizes deve continuar no interior do curso de Pedagogia, também, por parte dos professores que formam novos professores, uma vez que ela representa uma nova forma de organização na estrutura curricular. Tal participação dos professores no debate deve continuar ocorrendo como meio de superar a aparente discussão envolvendo os professores, em muitos processos passados, de mudanças curriculares, nos quais acabaram prevalecendo medidas distantes da luta dos professores, como se mostrou neste estudo. Foi assim no processo de discussão da nossa primeira LDB em 1961 e na atual LDB 9394/96. Também ocorrendo na década de 1930 e noutros momentos históricos.

Também, muito comentado neste estudo, foi a evidência de uma formação generalista para o Pedagogo, considerada, como fraca e superficial. Tal formação se constitui historicamente marcando a identidade do professor que atua na Educação Básica. Para esta, durante muito tempo se pensou que não era necessário conhecer muito para uma educação inicial e por isso se formaram e atuam, ainda nos dias de hoje, professores com grau médio ou, em regiões de maior pobreza, com grau mínimo, ou seja, apenas com o Ensino Fundamental.

Atualmente, com as novas diretrizes curriculares nacionais, em muitas realidades, estão se formando em grau superior, os professores para a Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e ensino inicial para a EJA. Essa proposta é considerada um avanço social para aqueles que não se constituem elementos de produção da força de trabalho, no caso das crianças, ou por serem considerados uma força de trabalho frágil e, ao mesmo tempo, necessária na rede social capitalista, como é o caso dos alunos da EJA.

Entretanto, o estudo mostrou, de forma geral, que se trata de uma formação inicial para atender estas três categorias. Porém, na e pela qual se exige dos egressos do curso de Pedagogia, a continuidade em cursos que possam complementar essa formação, voltada para

cada caso específico: Educação Infantil, Anos Iniciais do EF e EJA, nas três dimensões focadas na formação de professores, a docência, a pesquisa e gestão.

Sobre esta questão, me aproximando da realidade das alunas do curso, me perguntei sobre como essas mesmas alunas darão continuidade em sua formação, caso continuem vivendo a realidade da maioria dos professores da educação inicial? Ou seja, com salários baixos, tendo que trabalhar em mais de uma escola e tendo que atender salas de aula com um número elevado de alunos, em alguns casos chegando a mais de quarenta alunos por sala.

Outro aspecto, que não é novo na história da educação de nosso país, é o desprestígio do curso de Pedagogia, como opção primeira. Este fenômeno, ainda que não tenha sido o foco das entrevistas realizadas, aparece relacionado à classe social e às condições sócio-econômicas dos alunos, pois de certa forma o curso possibilita estudar e trabalhar, com possibilidades de ingresso imediato, através de estágios remunerados. Na maioria, são alunos trabalhadores tentando melhorar sua condição de vida, por meio de maiores oportunidades de trabalho.

A meu ver, o desprestígio histórico do curso de Pedagogia é tanto um efeito como causa na continuidade da desvalorização da profissão docente para os anos iniciais do Ensino Básico, o que reforça, ainda mais, os baixos salários para essa categoria. A desvalorização do curso, entretanto, não está isolada de uma realidade social mais ampla e complexa na qual se vêem diluídas organizações sociais, tais como a família, a escola, os sindicatos e o Estado. E, deixar passar despercebido ou mesmo mascaradas essas realidades, seria aceitar as coisas como elas aparentemente são. Além disso, segue a necessidade da crítica contundente do caráter ideológico que alguns mecanismos exercem sobre a política de formação para o Ensino Básico de nosso país.

Sobre o novo currículo com base nas novas diretrizes, observo a intenção de superar a separação histórica entre teoria e prática. Entretanto, é revelado na história de formação de professores, bem como no atual currículo de formação, nos cursos de Pedagogia, a ênfase às práticas individuais e reflexivas, que me parecem estarem distante dessa proposta, pois não se encontram fundamentadas em bases teóricas científicas.

O que se tem de concreto, em vista das próprias condições em que se realiza o curso, como o tempo, por exemplo, em que o mesmo se concretiza, é um conjunto de conhecimentos superficiais apreendidos que servem às práticas apenas como apoio. Nas próprias falas dos

entrevistados se mostra uma formação de professores que se volta para a prática da eficiência, porém esta, sem uma base sólida de conhecimento, corre o risco de cair num vazio social.

Tendo em vista as exigências atuais da sociedade, observei, também, que as modificações no currículo, por se voltarem mais às demandas culturais-sociais, correm o risco de privilegiar aspectos secundários, em detrimento dos aspectos essenciais que a Pedagogia precisa se preocupar, ou seja, o conhecimento essencial, que caracteriza toda ciência, persistindo a dicotomia Bacharelado-Licenciatura. Tal perspectiva se manifesta na separação ou distanciamento das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico e aqui não me refiro somente ao aspecto quantitativo. Como foi comentado na banca de defesa deste estudo, não basta elevar número de horas ou aumentar número de disciplinas.

Na história do currículo, a ênfase maior é das disciplinas pedagógicas, ou seja, aquelas disciplinas que atendem de forma geral, outros cursos de licenciatura, disciplinas como a psicologia da educação e a sociologia. Entretanto as disciplinas de conteúdo específico da educação infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e EJA conflitam nestas três dimensões, pois na história da formação de professores não se tem professores formados até o nível de graduação, com um domínio mais amplo, nestes três campos, ao mesmo tempo, o que resulta, algumas vezes, numa determinada área ser mais contemplada que outra e, nesse caso, as outras áreas não contempladas fiquem prejudicadas.

Também, me pareceu ser necessário ser mais discutido, entre os professores que organizam o currículo e os demais professores, a estrutura curricular “fechada” em eixos como pressupõe as novas diretrizes e o projeto pedagógico do curso investigado. No atual currículo, pode-se estar “fechando” novas possibilidades na formação dos professores ou impedindo que se articulem outros conhecimentos essenciais. Fica, nesse momento, a pergunta e a reflexão sobre os objetivos expressos nos projetos, nos currículos em cada período histórico, pois como se mostrou no presente estudo, esses sempre estiveram atrelados ao projeto sócio, econômico e político da sociedade como um todo.

Portanto, como última observação, cabe a necessária ênfase à história da educação e à formação dos professores, atrelados aos diferentes contextos históricos, nos cursos de Pedagogia, como forma de restabelecer o sentido político que essa formação tem na organização da sociedade.

Cabe ressaltar, mais uma vez, meu ponto de vista de que a Resolução nº.1 é uma tentativa de mudança no tipo de formação até então fragmentada e desvinculada da realidade

brasileira. Por outro lado, ela está voltada à perspectiva de um docente “múltiplo” e está diretamente relacionada às necessidades do mercado, predominando um modelo ideológico que acaba suprimindo o sentido de uma formação humana, necessária e essencial para o mundo de incertezas que vivemos atualmente. Nesse sentido, ela está impregnada por uma concepção neoliberal concretizada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O curso de Pedagogia segue com o estigma de desvalorização profissional, servindo à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens, que também não precisam aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências.

Sem considerar a realidade da maioria dos professores que irão atuar em diversos campos da educação inicial escolar ou não-escolar, a lógica, que mais uma vez vigora é a do formalismo. Formalismo que se alimenta de propostas defendidas por órgãos internacionais e que nada tem a ver com nossa realidade.

Nesse sentido, não se pode deixar de pensar os interesses que a formação básica tem para estes órgãos manipuladores de nossa educação. Não se pode deixar de pensar nos ajustes das funções do professor no sistema educacional, visando um profissional mais flexível, com mais “habilidades e competências” desenvolvidas, para atender as necessidades do mercado.

A realidade da formação de professores, como já foi dito aqui, não se liga somente a um ou dois, ou mais aspectos. Não é a lei, por exemplo, que determina a formação de professores, mas um conjunto complexo de relações sociais envolvidas no mundo produtivo. Entretanto, nesse complexo mundo de relações, compreender as contradições inerentes ao sistema capitalista e as suas relações com as instituições educacionais, formadoras de novos agentes sociais, em particular, me parece fundamental na construção de uma nova realidade mais humana.

É urgente, nesse sentido, uma formação política e histórica que analise a existência desse movimento ideológico neoliberal, que carrega em seu conteúdo uma política de defesa da propriedade privada, do livre comércio e do Estado Mínimo, defendida por alguns governos e órgãos internacionais e que se reflete de forma perversa em todos os aspectos de nossas vidas. A formação mediada por essa ideologia, expressa em conceitos de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade e produtividade, tem levado à ruína princípios e valores humanos e continua deixando à margem grande parcela da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª. Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9. 1998, Campinas, SP.Documento final. Campinas, SP, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia in COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp159-176.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia**. Relator: Valnir Chagas, Documento. N. 100, pp 59-65, 1963.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, 13.12.2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2007**: caderno de instrução. 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/925483/Caderno-de-Instrucoes-para-Censo-Escolar-1204?page=12>>.

BRASIL. DECRETO – LEI N.8.529 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Retirado de: <http://www.soleis.adv.br> Acesso em: 28 de dez 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de Professores: Concepção Básica no Movimento de Reformulações Curriculares. In BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de Professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999. 701p.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas Educacionais hoje na América Latina**. In Moreira Antonio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Políticas e Práticas. São Paulo: Papirus, 1999.

CANDAUI, Vera Maria. **Novos Rumos da Licenciatura**. Pesquisa Brasília: INEP/PUC - Rio. 1987.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CURY, Carlos R. Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 200p.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Portugal. Publicações Europa-América LDA, 1993. 100p. pp.33.

DOLL, Jr. William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: Novos Marcos Regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009. 192p.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **O Ensino Superior no Brasil: A estrutura de poder na universidade em questão – 2.ed. – Petrópolis : Vozes, 1984.**

GOERGEN, Pedro. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados; Nupes, 2000. 208p.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia**. Tradução M.F. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Aldeico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando**. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 198p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Caetano lo Mônaco. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 382 p.

MARQUES, Mario Osório. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992. 222p.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, vol. 1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Seguido das Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984. Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: 1º Capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Revista por Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEDEIROS, Duce. **A ALTERNATIVA: Movimento de Oposição à Direção do SINTEPE**. Out. 2009. Disponível em <http://alternativasintepe.blogspot.com/2009/10/professor-o-teu-silencio-professor-o.html>> acesso em 12 out 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004. 303p.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo (et al). São Paulo: Boitempo, 2009. 135p.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre – RS**. Porto Alegre, 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado: No Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Reis Filho. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 225p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização Escolar**. 20ª. ed. :São Paulo: Autores Associados, 2007. 207p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira**: valores formais e valores reais. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

SAVIANI, Dermerval. **A Pedagogia no Brasil**: História e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008. 271p.

SAVIANI, Dermerval. **Política e Educação no Brasil**. O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetória, limites e perspectivas. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e WRIGHT, Richard George. **A Educação nas Constituições dos Países da Bacia do Prata**. Porto Alegre, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Escola e Constituição no Conesul**: tendências e formalismo. Porto Alegre: Sagra: D C Luzzatto, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (orgs). **A Formação do Educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação: O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Reações à ideologia neoliberal desenvolvida na década de 1990 na educação e na formação de professores, desde 2003 em diante**. XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul – Cone-Sul. Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, nov 2008. Editorial FONSON, Nuevo Sur, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; OYARZABAL, Graziela Macuglia (orgs). **A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina**: Problemas e Possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. Campinas, SP: Papyrus, 1990. 182p.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra Capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. In Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Solange_Aparecida_Zotti_artigo.pdf. Acesso em 18 jun 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Informado.....	97
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Professores (as).....	98
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Alunos (as).....	99
APÊNDICE D – Lista de Quadros organizados pela pesquisadora.....	100

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 ALUNA: Jaira Coelho Moraes
 ORIENTADOR: Profº. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Termo de Consentimento Livre e Informado

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Informado, eu, _____
 declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa e que fui informada de forma clara e
 detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, justificativa e
 procedimentos da pesquisa. Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer
 dúvida sobre os procedimentos relacionados com a pesquisa.
- Da liberdade de não ser identificada quando da divulgação dos resultados e que as
 informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a presente
 pesquisa;
- Do compromisso da pesquisadora, se no decorrer do procedimento vier a manifestar
 minha vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja
 divulgado, isso seja atendido.
- O material coletado não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que
 possa prejudicar a mim ou a instituição onde a pesquisa se realiza.

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer o processo de organização e prática do novo
 currículo de formação de professores com base na Resolução nº. 1 do CNE/CP, um estudo de
 caso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sendo
 responsável por este estudo **Jaira Coelho Moraes**, email: jaira.cmoraes@hotmail.com , sob
 orientação do professor **Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños** (PPGEDU/UFRGS), email:
atrivino@terra.com.br

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Voluntária

Pesquisadora

Orientador da Pesquisa

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PROFESSORES (AS)**

01. Quais foram suas primeiras impressões ao tomar conhecimento da RESOLUÇÃO n.1 do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO de 15 de maio de 2006, que estabeleceu novas normas para a formação do professor, exigindo um processo de extinção de duas habilitações que existiam naquele momento, “Magistério em séries iniciais do Ensino Fundamental” e “Magistério em Educação Infantil”, sendo que o novo Curso passou a ser denominado “Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”?

02.No estudo detido dessa RESOLUÇÃO nº 1 do CNE/CP, que aspectos lhe chamaram a atenção? Poderia indicar alguns e explicá-los?

3.A Resolução nº 1 escreve sobre a unidade da teoria e da prática. Que significa isso para este documento legal, segundo seu ponto de vista?

4.A FACED, baseada nas posições legais da Resolução n.1, organizou um currículo para pôr em prática esse documento legal. Que comentários, breves, faria sobre esse trabalho realizado na FACED?

5.O art. 5 da Resolução n.1 expressa que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “I.Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”.

Em seguida, são indicados quinze objetivos para quem quer alcançar formar-se professor. Que pensa sobre esse processo de formação?

06.Deseja dizer alguma outra idéia ? Obrigada.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – ALUNOS(AS)

01. Você estava em pleno processo de formação como professor(a) dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica que tem nove anos, (ou de formação para a Educação Infantil), quando chegou a RESOLUÇÃO N.1 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, de 15 de maio de 2006, que mudava as normas de formação desse profissional e que sua aplicação começaria em 2007. Em poucas palavras, qual foi sua primeira reação, digamos assim, acadêmica, ao conhecer o conteúdo dessa RESOLUÇÃO n.1.?

1. Que idéias da RESOLUÇÃO N.1, lhe pareceram positivas?

2. Com quais idéias dessa Resolução n.1 voce não concordaria?

3. Que lhe pareceu o currículo que organizou a FAGED para formar professores de acordo com essa RESOLUÇÃO n.1? Poderia fazer um breve comentário crítico desse currículo, destacando os aspectos pra você interessantes?

02 .Em relação à teoria e prática que apresenta a RESOLUÇÃO n.1 pensa que o currículo elaborado pela FAGED representou bem o pensamento desse dispositivo legal?

1. Poderia expressar, em forma simples, quais seriam os aspectos essenciais da teoria que orienta a RESOLUÇÃO n.1?

2. Como em forma simples também, essa teoria estaria representada no processo do estágio?

03. Como no processo de trabalho como estagiário você desenvolveu concretamente a teoria e a prática? Ex.

1. Contou, como aluno estagiário, com uma orientação supervisionada que lhe permitiu realizar um estágio de acordo com seus propósitos?

04. Quais seriam as principais diferenças existentes entre o que estabelece a Resolução N.1 e outras formações curriculares que você experimentou na formação de professores?

1. Como considera a formação inicial em nível médio para a formação de professores?

2. Que significa para você que a Resolução define uma formação ampla para os Pedagogos?

05. Agradeço sua colaboração. Deseja expressar algumas palavras ? Obrigada!

APÊNDICE D - LISTA DE QUADROS ELABORADOS PELA PESQUISADORA

Quadro 1 - Organização do Currículo por eixos disciplinares.

Quadro 2 - Estrutura Curricular vigente antes e após as novas Diretrizes Curriculares – Carga Horária, Disciplinas Pedagógicas (Geral) e Específicas

Quadro 3- Comparativo Horas/aula – Disciplinas Pedagógicas e Específicas (1983-2007)

Quadro 4 - Número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 2006
Quadro 5 - Número de Instituições de Educação Superior – RGS - 2006

Quadro 5 - Número de Instituições de Educação Superior – RGS - 2006

ANEXOS

ANEXO A - Resolução nº. 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006.....	102
ANEXO B - Currículo atual do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação/UFRGS.....	116
ANEXO C - Currículo anterior às novas diretrizes (1999-2006).....	117
ANEXO D - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da FAGED/UFRGS.....	118