

A história do curso de Pedagogia no Brasil:
da sua criação ao contexto após LDB 9394/96

Ms Andréa Cristina Martelli¹

Ms Elenita C. P. Manchope²

Resumo: O presente texto pretende analisar o curso de Pedagogia na atualidade (década de 90) em duas perspectivas: a da Anfope- Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação e a da Política Oficial, materializada através da LDB 9394/06 e de alguns documentos oficiais- Resolução CP nº 1/99- Dispõe sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação, Parecer CES 970/99- Curso Normal Superior, Resolução CNE/CP 02/02- Institui a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 01/02 –Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Estas perspectivas podem nos parecer similares, mas quando examinadas minuciosamente constatamos suas diferenças conceituais e metodológicas e as suas intencionalidades políticas e pedagógicas. A Política Oficial desconsidera a luta política de mais de duas décadas dos educadores comprometidos com a formação do profissional da educação, apropriam-se das suas reivindicações; no entanto, reelaboradas a partir de outras matizes político-pedagógicas, baseadas nos princípios de profissionalização do professor, de formação aligeirada e pragmática, na descaracterização da universidade e do curso de Pedagogia como *locus* fundamentais para a formação dos professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo proposto realizar-se-á de forma sucinta a análise da trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil em relação ao seu contexto histórico- político e econômico. O ponto de partida é a sua criação nos anos finais da década de 30, tendo como preocupação analisar a

¹ Mestre em Educação, professora e pesquisadora do grupo de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente do Curso de Pedagogia- Unioeste, *campus* de Cascavel.

² Mestre em Educação, professora e pesquisadora do grupo de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente do Curso de Pedagogia- Unioeste, *campus* de Cascavel.

organização curricular e o perfil do profissional presente nas determinações legais (Decreto - Lei 1190/39 e os Pareceres CFE 251/62 e CFE 252/69).

Os anos 30 produziram um fecundo debate em torno das questões educacionais. Diante de projetos antagônicos a respeito da construção da nacionalidade, a educação era valorizada por ambos como indispensável para a modernização do país. De um lado, os modernizantes, do outro lado, os reacionários- tinham na educação a realização da função ideológica, conforme os seus princípios para a sociedade brasileira.

A educação neste período é concebida como a mola mestra para reformar o país, em outras palavras, a reforma da sociedade dependeria da reforma da educação. O espírito redentor acerca da mesma, coadunava com as condições oferecidas por Getúlio Vargas no seu primeiro governo.

A modernização do país almejada pelo governo como complemento da organização da nova nacionalidade, perpassava indubitavelmente pela adaptação do ensino a este projeto, isto é, a preparação de uma maior oferta de mão-de-obra para as funções criadas pelo mercado, neste processo de modernização que exigiu uma maior qualificação dos trabalhadores.

Ao encontro das políticas educacionais voltadas à modernização do país, a formação dos professores para o ensino das primeiras séries de escolarização tornou-se objeto de discussão mais densa e, materializou-se nos anos finais desta década.

0A criação do curso de Pedagogia no Brasil foi conseqüência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal. Surgiu através do Decreto – Lei n.º 1.190 de 1939. Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação, e quando concluído o curso de Didática, o de licenciado para atuar como professor da

Escola Normal caracterizando esta forma de organização como o esquema “3+1”, seguindo o padrão federal universitário. Esta organização curricular baseava-se na separação bacharelado- licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática.

Com o bacharelado, o pedagogo tinha o direito de ocupar cargo de técnico de educação no Ministério de Educação, campo profissional muito impreciso quanto às suas funções. Com a licenciatura, o curso normal se constituía como seu principal local de trabalho, embora não exclusivo deste profissional, pois o diploma de ensino superior bastava para lecionar no curso normal, critério estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

As mudanças ocorridas na educação durante os governos do regime militar, sofreram fortes influências das agências internacionais e relatórios registrados pelo governo norte-americano e pelo Ministério da Educação Nacional. Assim, as aspirações dos empresários e dos intelectuais aliados do regime vincularam a educação para a formação do “capital humano”. Estreitando a relação da educação com o mercado de trabalho, subordinando-a aos planos de desenvolvimento e segurança do país e à visão econômica de desenvolvimento. Ao encontro destes elementos, o planejamento educacional neste período foi concebido por economistas.

Em face da necessidade de controlar política e ideologicamente a educação, implementou-se um conjunto de leis, decretos - leis e pareceres. Dentre as leis, cabe aqui ressaltar a Lei 5.540/68- fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e a Lei 5.692/71- fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

No início dos anos 60, a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 4.024/61-, a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão, e no ano

seguinte ocorreu a primeira regulamentação específica do curso de Pedagogia, o Parecer CFE 251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas.

Neste período, questionou-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil. A discussão se encaminhava na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formado pelo curso. Na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação, o curso de Pedagogia na atual estrutura curricular tornava-se obsoleto. No entanto, estes encaminhamentos eram exeqüíveis futuramente, posicionamento defendido pelo Conselheiro Valnir Chagas.

Descartando a idéia de extinção do curso, o conselheiro elaborou o Parecer CFE 251/62, indicando o técnico em Educação como o profissional a ser formado através do bacharelado, como um profissional capacitado a realização das tarefas não - docentes da atividade educacional- sem fazer menção quais seriam estas -, esse instrumento normativo, embora ainda impreciso, deu início a um campo de trabalho a ser delineado a partir de meados dos anos 50. Outro campo de atuação foi mais bem limitado, a docência na formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Face às expectativas da organização da educação em direção às necessidades específicas do mercado, outro dispositivo é direcionado ao curso de Pedagogia. O parecer CFE 252/69 também de autoria de Valnir Chagas parecia dirimir a imprecisão da identidade do pedagogo, na medida em que direcionava a sua atuação e lhe conferia o diploma único de Licenciado, formando professores para o ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, de administração, de supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares.

O perfil mais preciso desenhado por este parecer, causou a reorganização curricular; tendo uma base comum de disciplinas à todos os profissionais da

educação e uma parte específica composta por disciplinas de acordo com cada habilitação. Como consequência do contexto histórico - político e econômico da sociedade brasileira, influenciada pela norte-americana, a parte específica baseava-se numa concepção tecnicista de educação e dos aspectos circunscritos a ela. Apesar disto, o currículo permaneceu fragmentado, pois

(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências (...) a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza 'grosso modo', pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (SILVA, 1999:70)

A organização curricular destinou –se predominantemente a formação do Especialista em Educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar). Neste sentido, a concepção dicotômica, característica do currículo anterior, continuava presente na nova estrutura do curso, apenas sobre uma outra forma de organização curricular. Sua essência preconizava a *intensa especialização de funções e de formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho*. (BRZEZINSKI, 1992: 77). O curso baseado nas habilitações formava profissional específico para áreas também específicas, contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico e, mais especificamente a do trabalho intelectual, os especialistas.

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus- Lei 5692/71, os cursos superiores de formação (Licenciaturas) sofreram modificações, objetivando ajustá-los as necessidades criadas pela mencionada reforma. Alguns instrumentos foram elaborados, a fim de direcionar os cursos.

Quando da notícia da reativação das indicações sustentadas pelo MEC no final da década de 70, chega aos professores e estudantes universitários, os quais se organizaram na perspectiva de intervir na reformulação dos cursos de formação em nível nacional. Os registros das discussões deste início de mobilização constituíram-se em importantes documentos a respeito do curso e da identidade do pedagogo, aí encontramos a gênese das entidades representativas do movimento dos educadores até a atualidade.

A despeito do valor do próprio processo de discussão e de seus possíveis efeitos na dinâmica das instituições de ensino, o fato é que a legislação que informava tais cursos até recentemente – ou seja, até a aprovação da nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 9394/96 – datava de 1969, tendo permanecido inabalada, portanto, por quase 30 anos. Isso sem apelar para sua significação social, econômica e política - assim como a da própria Lei da Reforma Universitária que a orientava – na medida em que foi aprovada no período mais autoritário do regime militar iniciado em 64 Com o paradigma de “formar todo professor como educador”, o Comitê de São Paulo se posiciona contra a concepção tecnicista sustentadora e orientadora da atuação do então C.E.F., principalmente a partir de 69, em relação aos cursos superiores de formação de profissionais em Educação. No entanto não se referiu ao curso de pedagogia e muito menos à figura do pedagogo. Ao posicionar-se contrário à visão tecnicista, não propôs outra matriz teórica-metodológica, restringindo-se apenas a criticar o existente.

O “Documento Final”³ resultante do encontro ocorrido em Belo Horizonte, torna-se a referência básica para o encaminhamento das reflexões sob a “Formação do Educador”. Da proposta do Comitê Regional de São Paulo permanece a idéia da formação do professor como educador para as diferentes etapas ou modalidades de ensino e também a da docência como a base da identidade profissional de todo o educador. A idéia do núcleo comum de estudos visando à compreensão da problemática educacional brasileira é

³ Produzido pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador em 1983.

mantida, com o novo nome de “base comum nacional” dos cursos de formação de educadores.

A docência como base da identidade profissional e a base comum nacional dos cursos de formação de educadores foram alguns dos princípios elaborados e defendidos pelo Movimento Nacional dos Educadores. O movimento dos educadores- CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) até 1990, e em seguida a ANFOPE⁴ (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em seus encontros nacionais passaram a ampliar os seus princípios enriquecidos pela troca de experiência entre os educadores e, pelo início da discussão teórica a respeito do curso.

A partir das distintas posições teóricas apontadas nos relatórios dos diversos encontros em níveis nacional e estadual, o indicativo foi o de conciliar os princípios defendidos e firmados no decorrer do processo de discussão com as imposições da legislação vigente, em outras palavras, nos vários cursos de Pedagogia tentava-se amenizar os efeitos tecnicista do Parecer CFE 252/69 para a educação.

No percurso histórico do curso, percebemos discursos antagônicos quanto a sua manutenção ou a sua extinção. Desde a sua criação, a identidade do pedagogo e a organização curricular foram temáticas para debates acirrados, porém, sem precisão nos resultados. Quando se definiu o perfil do pedagogo, o mercado de trabalho não era compatível para contemplar os profissionais. Diante das controvérsias acerca do curso e do seu profissional, percebia-se o cerne das imprecisões não era de cunho prático- institucional e, sim, referentes à dimensão teórico- epistemológica da Pedagogia. A discussão a respeito do curso ganha mais consistência teórica, a partir da década de 90.

⁴ A ANFOPE, segundo o seu estatuto, é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político - partidário, e independente em relação ao Estado. Passou a ter existência jurídica em 1990, embora sua origem remonta a década de 80.

Os recentes debates educacionais, imersos nas questões postas pelo novo modelo de acumulação capitalista, de mudanças tecnológicas, denominado de economia global e ideologicamente caracterizado como modelo neoliberal, analisam, criticam e desvelam o gerenciamento das políticas públicas do Estado e o atrelamento de suas propostas às diretrizes gerais dos mecanismos financeiros internacionais.

Também palco de inúmeras discussões e enfrentamento de classes aí envolvidas, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9394/96 de dezembro de 1996, integra o conjunto das reformas econômicas, sociais e políticas do modelo neoliberal que, hegemonicamente, se implanta no Brasil desde a década de 80.

O tripé sustentado pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), pelos programas de avaliação dos sistemas de Ensino (Educação Básica – SAEB, Ensino Médio- ENEM e Ensino Superior – Provão e Avaliação Institucional) e pela Formação dos Profissionais da Educação constrói uma estrutura legal que condiciona o desenvolvimento das políticas públicas para a educação.

Estrategicamente a centralidade na educação é reafirmada em documentos e no direcionamento de políticas governamentais, a educação é a saída para o atraso econômico do país. Historicamente, sobretudo alicerçada pela Teoria do Capital Humano⁵, a escola é espaço de reprodução da lógica cultural necessária à manutenção da ordem sócio-econômica e mais especificamente, é espaço de formação do homem adequado a essa lógica e, portanto mão de obra fundamental para a reprodução do capital. No contexto neoliberal, temos visto a implementação muita bem estruturada, arquitetura de programas e

⁵ A educação era rentável tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, mas não qualquer educação, mas aquela que não fosse um mero consumo, isto é, que tivesse um valor no mercado. Além de pressupor um mercado homogêneo e certos rendimentos dificilmente comprováveis, a teoria omitia o fato-chave: a qualificação da força de trabalho pode redundar hipoteticamente em salários mais altos (embora isso também seja questionável), mas sua contribuição fundamental é a acumulação do capital. (Finkel, 1990: 10

projetos que viabilizam de forma coordenada à reforma da escola. No mundo da ausência do emprego, da reelaboração da concepção de trabalho, salário, serviço; num mundo onde a sedução do desenvolvimento tecnológico convive com o desencanto; a escola continua sendo importante espaço de articulação tanto da ordenação do *status quo* quanto das possibilidades de reação a ele. Marcado profundamente pela contradição, o espaço escolar merece uma reflexão em todas as instâncias que o constitui e na formação do professor temos uma delas.

As políticas educacionais postas por este governo carregam em si os valores e as estratégias da opção política de nossas classes dominantes, basta observar o percurso histórico da nossa escola e das políticas educacionais sempre a responder as necessidades do modo de produção capitalista e da formação da elite dirigente, ainda como espaço democrático da vitória pelo mérito; ou entendendo o papel do país na divisão internacional do trabalho e na acumulação do capital em que a elaboração de uma ou outra forma de organização escolar se adapta a interesses próprios a essa acumulação; ou, ainda, pela construção de um código de valores e de pressupostos chamados novos ou “neo” em que o ideário da democracia e cidadania burguesa sejam reescritos no novo universo ideológico de tal forma que percam suas bases de sustentação. O individualismo extremado, legítimo na sociedade meritocrática justifica a mercantilização paulatina de tudo e de todos, a diluição dos direitos e a cidadania tomada pelo consumo.

As políticas governamentais no campo da formação de professores têm sido orientadas pelos parâmetros das políticas do Banco Mundial para a educação básica, dentre os quais se destacam:

- a) aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, enxugamento dos recursos do estado para a educação e conseqüentemente privatização;
- b) distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso (isso inclui a criação dos ISEs e a transformação das atuais Escolas Normais em Cursos Normais Superiores e/ou ISEs);

c) a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo) na formação de professores, em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “ aterrizar na sala de aula”, com o consequente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras;

d) diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil e não em diretrizes curriculares que explicitem o currículo dos cursos de formação como espaços de análise da educação como disciplina, seus campos e métodos de estudo e seu status epistemológico; é preconizada uma “sintonia fina” entre as instituições formadoras e a reforma educativa. (Anfope, 2000:14)

A formação do professor é um aspecto fundamental para se pensar a educação por tratar-se de um espaço determinado pelas políticas públicas – e portanto de reprodução do projeto neoliberal deste governo - e, também determinante da realidade da sala de aula, da organização escolar e da atuação dos profissionais da educação. – e, portanto, ainda, espaço de resistência e revolução de tais princípios e concepções que desumanizam o homem à medida em que se impõe com competência a lógica do capital. Espaço de resistência e reprodução, espaço de lutas e disputas – para além das legislações e normatizações. Espaços que se redefinem momento a momento da relação professor-aluno. Vale ressaltar que o olhar sobre o papel que a escola tem cumprido como braço da lógica capitalista não desconsidera toda a ação e produção de conhecimento libertários e comprometidos com os excluídos. A realidade concreta é o resultado da ação dos homens que constroem-na num movimento de contradições e tensões. Há porém determinações legais que longe de serem formalidades determinam a reestruturação de práticas e ações que materialmente constituem o que chamamos de escola com decorrências na ação de ensinar.

Nas últimas décadas, a formação do professor tem merecido especial atenção tanto no discurso oficial do governo, como nos discursos dos educadores. Pareceres, decretos, leis e instituições formadoras tomaram conteúdo/forma sob as inúmeras diretrizes governamentais. Por outro lado, os profissionais da

educação elaboraram suas próprias propostas, fazendo, assim, parte do debate, racionalidades distintas e por vezes, opostas entre si.

Em decorrência da LDB 9394/96, além das universidades, novos espaços foram criados e legalizados para a formação de professores para a Educação Básica, dentre eles, Institutos Superiores de Educação. Os Institutos Superiores de Educação oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando a formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental,

a criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos. (Anfope, 2002:3)

Da existência de dois cursos com a mesma função, incorreu na questão se o curso de Pedagogia continuaria formando o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou se gradativamente seria extinto ou apenas, formaria o Bacharel em Pedagogia. O futuro do curso tornou-se uma incógnita, no entanto através do Ofício Circular nº 014/98 o MEC sinalizou às instituições de ensino superior a manutenção do mesmo, instigando a reformulação do curso. A situação do curso não está resolvida e, muito menos esclarecida aos educadores e às suas entidades representativas.

Historicamente a formação dos educadores das séries iniciais do ensino fundamental (a extinta 1ª a 4ª séries do 1º grau) era objeto do curso de Magistério do 2º grau. A partir da Lei 9394/96 esse nível de formação ganhou outros espaços institucionais, conforme o seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida

como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (MEC, 1996: 67-68)

A formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil aparentemente na década de 90 recebeu maior destaque e importância na ótica das instâncias oficiais, o que não resultou em mudanças de qualidade dessa formação, mas ao contrário, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, priorizou-se a docência, esvaziando-se a pesquisa e a extensão.

Referendamos nesse sentido o próprio texto da Resolução CP n.º 1 de 30 de setembro 1999, a qual dispõe sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação no seu artigo 1º:

Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

curso normal superior, para licenciaturas de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

1º § Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I- articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II-(...);

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional. (MEC, 1999)

Conforme o Parecer CES 970/99 o Curso Normal Superior teve sua origem na substituição da formação em nível de 2º Grau- Magistério e Normal, ou seja, a função de formar o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, uma questão é merecedora de nossa análise, por que não privilegiar o existente- o curso de Pedagogia (com mais de 60 anos de criação) nas universidades como *locus* desta formação? Há necessidade da criação de uma nova instituição com novos cursos com a mesma função do já existentes? Alguns argumentos evasivos são largamente difundidos pelo

discurso oficial, entre os quais que, “os cursos de Pedagogia não proporcionam a formação adequada para a atuação de professores” e urge a necessidade da criação de espaços alternativos (universidade eletrônica, CND- Curso Normal a distância) para a formação em nível superior aos professores “leigos” devido a promulgada Década da Educação (1997 e 2007), quando só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Sabemos da necessidade da reformulação de muitos cursos de Pedagogia, alguns pretendem formar o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, não conseguem fazê-lo com qualidade pedagógica, já outro formam somente o especialista em educação, resgatando o caráter tecnicista do trabalho pedagógico. Existe uma demanda real desta necessidade, no entanto cabe aos profissionais envolvidos com o curso a reformulação do seu Projeto Político Pedagógico.

Há um forte apelo em descaracterizar o curso de Pedagogia, a própria ambigüidade da Lei 9394/96, quando trata do tema:

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

O artigo referido não limita a formação dos especialistas de educação como a tarefa única do curso de Pedagogia, apenas acena como uma das tarefas. Nesta direção, o curso de Pedagogia que tem por objeto fundamental a educação e a prática social da educação, recuperaria a ruptura entre o professor e o especialista em educação e o rompimento na prática com a visão orgânica da formação do professor construída no país nos últimos anos. A possível ruptura desconsidera os movimentos dos profissionais da educação, os quais desde a década de 80, lutam pela afirmação da docência como base do curso de Pedagogia,

o eixo de sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente fulcro do

processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a investigação nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é docência considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros deslocado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (Anfope, 2001: 14).

A criação dos Institutos Superiores de Educação, desdobramentos das políticas públicas educacionais, impregnada de princípios neoliberais, resgata a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura - impulsiona o esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base, transformando-o em bacharelado-, fazendo transparecer a centralização na docência. Diferente do conceito defendido pela Anfope, é esta uma visão reducionista, restringindo o professor a mero instrumento de propagação dos valores necessários a cristalização do modelo de acumulação do capital-neoliberal, como característica essencial dessa instituição. Porém é a universidade o *locus* privilegiado “ pela sua universalidade e tem no seu interior o papel central na organização e produção do conhecimento na área educacional”⁶, da formação do educador, não apenas para a docência mas também para as funções de especialistas em educação, devido a sua sustentação da pesquisa e da extensão, que, são eixos centrais para a produção do conhecimento necessária no processo de formação do professor.

Limitar o futuro profissional da educação à aquisição apenas do encaminhamento metodológico é restringir sua capacidade reflexiva acerca da dinâmica do cotidiano escolar, das políticas sociais para a educação no atrelamento da mesma através da gestão escolar à reprodução da sociedade de classes capitalista.

⁶ Artigo da ANFOPE - Por uma política global de formação dos profissionais da educação.

Agrava-se esta situação a partir da publicação do Decreto n.º 3554/99 de 7/8/2000 que no seu segundo parágrafo diz *A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (MEC, 2000)*

A dúvida diz respeito sobre a formação de docente se ela se dará nos cursos de Pedagogia nas universidades ou nos Cursos Normais Superiores nos Institutos Superiores de Educação, fica amplamente dimensionada se considerarmos que o texto legal lança mão do termo “preferencialmente”. Além disso,

A chave da boa qualidade de formação de futuros docentes da educação básica, no que diz respeito à concepção, conteúdo e método desta, não está no *locus* institucional ou no nome do curso que sigam; ela depende em boa medida da competente adoção e uso, pelas instituições de ensino, de adequadas diretrizes curriculares. (Parecer CES N° 970/99, p.8)

O fragmento destacado transparece a ingenuidade ou a intencionalidade de equiparar instituições de diferentes trajetórias históricas no mesmo patamar de produção acadêmica. Deprecia a concepção, conteúdo e o método como meros adornos ao processo de formação, supervaloriza o uso adequado das diretrizes curriculares como “redentoras” da qualidade da formação. Nos fornece indícios *à priori* para nos reportarmos a década de 70, quando o imprescindível era como fazer, resgata o tecnicismo educacional e um dos mitos mais propalados pela burguesia: a neutralidade científica.

Entram em conflito as instituições com considerável credibilidade e intensa experiência acumulada na área da educação e a possibilidade de criar Institutos Superiores de Educação em grande quantidade por agências particulares de parca experiência e pouca credibilidade - ofertando cursos ministrados em tempo mínimo com a carga horária diminuída -, além de variáveis níveis de compromisso com a educação. Não caberiam dois cursos com a mesma finalidade e com as mesmas características conviverem na

mesma instituição de ensino superior, então restaria aos cursos de Pedagogia formar apenas os especialistas em educação, isto é, o administrador escolar, o supervisor escolar e o orientador educacional.

Configura-se um paradoxo na LDB 9394/96 e nos seus documentos normatizadores. De um lado, cria os Institutos Superiores de Educação (Resolução 1/99), define o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores da Educação Básica (Decreto 3.554/2000) e preserva esta função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB 9394/96), tendo como consequência dois cursos em espaços distintos ou não, a mesma atribuição acadêmica. Uma alternativa para este impasse é a restrição à Pedagogia a formação do especialista da educação; mas, por outro lado, se legalizar a respeito desta divisão, os princípios da flexibilidade da organização curricular de todos os cursos e da autonomia universitária ficam ameaçadas e, com isso, o próprio espírito da Lei. Por isso, o tocante ao curso de Pedagogia na LDB 9394/96 consiste em ambiguidades e interpretações diferenciadas.

A criação do Curso Normal Superior oferecido pelo Instituto Superior de Educação⁷ ou a preservação dos cursos de Pedagogia nas universidades fica a critério de cada instituição, visto que

Art. 11 As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram. (Resolução CP N.º 1, de setembro de 1999)

Se a Anfope ampliava sua preocupação à formação dos educadores em geral, com a aprovação da LDB 9394/96, a qual indica algumas alternativas à formação de profissionais para a Educação Básica⁸, retornava ao centro da discussão o curso de pedagogia e sua identidade, mas envolto em outro cenário.

⁷ A LDB 9394/96 organiza as instituições de ensino superior com a seguinte hierarquia acadêmica: a)- universidades, b) centros universitários, c) faculdades integradas, d) faculdades, e) institutos superiores de educação ou escolas superiores. Direcionando a formação do professor para o mais baixo nível da hierarquia.

Segundo a LDB 9394/96, a educação básica é formada pela educação infantil, pelo ensino médio.

Diante da formação do professor, outra é a orientação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) elegendo a universidade como o *locus* da formação do professor. Entende esta entidade que a formação de professores é um processo que exige uma rigorosa qualificação acadêmica na qual está ligado conteúdo/forma, teoria/prática; implica em uma sólida formação científica-metodológica para as pessoas que estão capacitadas na definição e implantação de políticas, na atuação em diferentes condições pedagógicas do sistema educacional., significando o domínio do conhecimento científico de sua área. A desarticulação na formação dos professores - uns voltados para a docência e outros para as especializações - faz parte do projeto governamental da divisão social do trabalho no interior da escola. Não incorporando os princípios de uma formação unificada dos professores, desconsidera-se a base comum necessária para a mesma, se desobrigando da pesquisa e da extensão.

A LDB 9394/96 além de possibilitar a criação de uma nova instituição responsável pela formação do professor da educação básica, alterou, através dos seus desdobramentos em pareceres, decretos e resoluções a organização de todos os cursos de licenciatura. Criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP Nº 01/02) e instituiu a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 02 / 02).

Ao analisarmos a distribuição da carga horária, percebemos o caráter praticista imposto à formação, pois o total destinado à formação científica, apesar de carga horária maior, fica em detrimento da formação prática. Este aspecto fica mais evidente no parágrafo único do mencionado documento, quando normatiza a redução da carga horária do estágio supervisionado do acadêmico docente em 200horas. Assim, caracteriza o professor como prático da educação, reduzindo sua ação ao ministrar aulas. Com o enxugamento da

carga horária do curso, diminui-se o mínimo de sua integralização para três anos letivos, aligeirando o processo de formação do professor de acordo com as orientações internacionais, como explicita o parecer CNE/CES 585/2002, quando se refere aos princípios que as diretrizes curriculares devem observar, coloca a necessidade de evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

A resolução, CNE/CP N.º 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tem nos seus artigos 12 e 13 a concepção de prática:

Art. 12: Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno em parecer e resolução específica sobre a carga horária.

1º A prática, na matriz curricular, não poderá reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado ao restante do curso.

2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permanecer toda a formação do professor.

3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão própria.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador, o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos.

3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.(grifos nossos)

A leitura e a análise dos artigos destacados nos causam uma certa estranheza, pois os termos dos documentos oficiais se confundem com os mesmos

utilizados pelo movimento dos educadores – ANFOPE⁹. Vivemos numa época oportunista em que há apropriação de termos de uma classe por outra e, o que é mais preocupante é a expropriação dos conceitos e dos elementos históricos, econômicos, políticos e sociais constitutivos de seu significado. Isso tem sido prática recorrente das políticas oficiais que insistentemente se apropriam das demandas sociais e as reelaboram de forma a garantir respostas demagógicas a problemas da realidade material como se respondessem aos anseios da classe dos professores e da sociedade em geral.

Elucidando essa afirmativa o artigo 12, recupera o discurso da ANFOPE sobre os eixos curriculares para a formação do professor:

- a) (...)
- b) novas formas de relação teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à “mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular”; teoria e prática perpassam *todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino*.¹⁰

Ambas proposições defendem a prática articulada com as demais disciplinas do curso devendo ocorrer desde o seu início, aparentemente apontam o mesmo princípio para a formação do professor. No entanto o que as difere é a compreensão face ao conceito de prática que exige uma leitura dos documentos oficiais, carregada de perspicácia, pois, se por um lado, as apropriações das terminologias são integrais, por outro, carecem de definições claras, de significados reais, contextualizados. Esse competente deslocamento conceitual evidentemente dificulta a análise.

Se o mote das políticas governamentais voltadas a educação é a sua melhoria, a formação de professores capacitados política e pedagogicamente deve dar-se em universidades historicamente constituídas, resultado das relações sociais, *locus* privilegiado da produção e universalização do conhecimento científico e transformador, ao invés do arsenal de legislação esvaziado de

⁹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

conceito teórico. É a discussão nacional daqueles que estão envolvidos com o curso de Pedagogia, os mais indicados a propor alternativas de direção correta para o momento histórico atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE - Boletim, ano VII, nº 15, dezembro de 2001- Florianópolis.

ANFOPE - Artigo disponível na Internet: Por uma política global de formação dos profissionais da educação.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena – Resolução nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002

Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena – Resolução nº 2, 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002

Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena – Resolução nº 1, 30 de setembro de 1999. Brasília: MEC, 1999.

¹⁰ Artigo da ANFOPE - Por uma política global de formação dos profissionais da educação.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior – Resolução nº 970/99. Brasília: MEC, 1999

Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior – Resolução nº 585/02. Brasília: MEC, 2002

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes e bases da educação nacional. nº 9394/96 Brasília: MEC, 1996

Brasil. Decreto presidencial nº 3.554 de 07 de agosto de 2000.

GERMANO, José Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Política Educacional. Rio de Janeiro: D&P, 2000.