AS IMPLICAÇÕES DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS PARA O TRABALHO DOCENTE: TENSÕES, CONFLITOS E DESAFIOS

Elione Maria Nogueira Diógenes (UFMA). E-mail: elionend@uol.com.br.
Eni de Faria Sena (PUCSP). E-mail: enifaria@uol.com.br.

1. ANUNCIAÇÃO DO PROBLEMA

Este texto traz resultados de uma pesquisa desenvolvida no Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) com o objetivo de identificar como o corpo docente da Instituição está se adaptando ou não ao novo currículo do Curso de Pedagogia modificado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº. 01 de 15 de maio de 2006.

O interesse do trabalho direcionou-se também no sentido de desvelar as tensões e os conflitos que as novas demandas das Diretrizes suscitam no espaço da sala de aula ou na relação professor & aluno.

A implantação das Diretrizes insere-se no contexto das transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro há pelo menos três décadas. Tais transformações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, considerada neoliberal por Saviani (2000), foi o grande marco regulatório das mudanças. As alterações abrangeram da educação básica à educação superior.

O governo Fernando Henrique Cardoso foi o promotor privilegiado dessas mudanças acompanhando *pari passu* as orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Mundial do Comércio e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura dentre outros).

Não há como negar a relação intrínseca entre educação e o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade. Esta relação se torna tanto mais nítida em tempos de convulsão e crise econômica.

Nesses tempos, em geral, conforme o contorno que vai tomando o jogo pelo poder e as tendências das forças hegemônicas sociais têm-se uma maior ou menor retração das conquistas da classe trabalhadora em termos de garantia de direitos (saúde, assistência social, educação e trabalho).

A reforma da educação superior fortaleceu-se nesse período (1990), consolidando-se em meados do século XXI, favorecendo a expansão do ensino superior privado em detrimento do ensino público. A reforma tem várias facetas, dentre elas a do currículo. Este é aqui entendido como uma construção social e política (Moreira, 2003), portanto práxis social, constituindo-se (ele mesmo) em arena de luta onde se confrontam diferentes projetos societários.

No presente artigo, tratamos das modificações instauradas nos currículos dos cursos de Pedagogia com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia" (Res. nº 01/15 de maio de 2006). Discutir as novas políticas e as estratégias curriculares para a formação de professores é importante porque ajuda a entender quais as razões ocultas da reforma, ou seja, o viés tecnocrático da reforma é preciso ser denunciado.

Para Boaventura de Sousa Santos (2002) a Universidade está singularmente atravessando uma crise de hegemonia, no que Chauí (2001) também concorda ao analisar a reforma da educação superior relacionando-a a hegemonia da ideologia pós-moderna em que se coloca em xeque o próprio papel da Universidade e do conhecimento científico.

Analisamos como foi o processo de reformulação do projeto curricular do curso de Pedagogia a partir das novas políticas e estratégias curriculares. A pesquisa é relevante por contribuir com uma reflexão sobre os significados e os sentidos que as Instituições de Ensino Superior (IES) atribuem à reforma curricular nos quadros do neoliberalismo. Além do mais, é possível perceber de que forma o corpo docente reagiu e participou do processo de reformulação curricular após dois anos (desde 2006).

2. A QUESTÃO DO TRABALHO DOCENTE SUPERIOR NO CENÁRIO DA GLOBALIZAÇÃO FINANCEIRA

Na sociedade da tecnociência não é apenas o docente que sofre alterações na sua identidade, mas todo o complexo mundo cultural, social e histórico do qual faz parte. Essas transformações complexifica mais ainda o trabalho docente. Para Giesta (2001, p. 17) «a profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa, dado o contexto social, econômico, político transformado vertiginosamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico».

Dessa forma, há em curso uma ressignificação diferenciada do que venha a ser cultura, sociedade e conhecimento no cenário da sociedade tecnocrática sob o império da mundialização do capital capitaneada pelo Estado neoliberal. Qual o sentido de se fazer ciência na atual sociedade? E por extensão: qual a função social da escola e da universidade nesse contexto?

Apesar de o discurso ser eivado por termos como participação, diálogo, interatividade, contextualização, interdisciplinaridade, reflexividade, criatividade e outros de igual teor; na prática há uma tendência de esvaziar o conteúdo político da ação docente, principalmente quando a educação vira mercadoria fácil e acessível de ser adquirida conforme o "gosto do freguês".

Questionamos a concepção vigente que entende ser a ação docente um "diferencial" a mais nesse imenso "mercado persa" em que tenta se transformar a educação brasileira. Queiroz (2001) ao expor os resultados de uma pesquisa que fez sobre os "processos de formação de professores artistas-reflexivos de física" enfatiza as falas dos professores com relação ao uso das novas tecnologias de informação[1] na escola. Na opinião dos professores a escola deve inserir-se nesse "novo mundo", entretanto há que

[1] De antemão informamos que não somos contra o uso de nenhum tipo de avanço tecnológico e sim com a forma que vem sendo introduzido, isto é, sem qualquer criticidade ou reflexividade sobre o seu uso.

se refletir criticamente à forma como se está utilizando e a que propósitos servem:

> Luiz Raimundo concorda com o inevitável uso da informática na escola, mas alerta para os perigos do interesse puramente comercial de um mercado de vendas apoiado fortemente pela mídia e com compromisso educacional diferente do defendido pelos professores dentro da escola. (Queiroz, 2001, p. 112).

A preocupação do professor não é destituída de fundamentos. Antes, ele está correto em sua análise, pois é exatamente este o propósito dos ideólogos do capital que tem com sucesso adentrado o espaço da escola pública com cada vez maior eficiência. Para quem trabalha numa sala de aula de escola pública a realidade é permeada pela compra e venda desses "pacotes" educacionais criados não se sabe por quem e que além de questionar o conhecimento do professor impõe-lhe uma metodologia de trabalho muitas vezes avessa à que utiliza em sala de aula.

Giroux (1996) refletindo sobre essa problemática enfatiza que o domínio dos meios de comunicação eletrônicos e sua utilização pedagógica de forma a-crítica têm esgarçado a função social do conhecimento e das instituições tradicionais que com ele trabalham. Em conseqüência também a função social do trabalho docente tem se deteriorado.

O professor enredado em uma carga horária de trabalho estressante não se dá conta de que está legitimando essa concepção de ensino e conhecimento com a sua prática. Em outras palavras, o discurso apesar de não explicitamente assumido pelos professores acaba por se legitimar. Além do mais, há uma intensa desvalorização da docência como analisa Lüdke e Boing (2004, p.1174) «Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social».

A desvalorização do professor se dá principalmente pelo desprezo a sua subjetividade e a sua cidadania, pois:

> Ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebendo-os como meros executores de propostas e idéias gestadas por outros. (Schnetzler, 2000, p. 7).

Esse projeto educativo hegemônico que está em curso não é conscientemente adotado pelo corpo docente, mas é na prática referendado. Nesse contexto, os professores enfrentam as tensões e os conflitos inerentes a sua condição: esvaziados de seu saber e sentindo-se impelidos a manusearem as "novas ferramentas" do saber tecnocrático. Em contraposição, a uma concepção mercadológica e tecnocrática do trabalho docente, assumimos outra, qual seja a de que o professor não é mercadoria, e sim, "mestre do ofício" (um modo de ser). Segundo Arroyo (2001, p. 27):

> (...) Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal.

Portanto, o fazer docente não está dissociado do ser docente, pois segundo Nóvoa (2000, p. 12) [em que está de acordo com Arroyo] «O professor é a pessoa». Se o professor é o fazer e o ser, então podemos afirmar que ele é igualmente o saber.

Para Monteiro (2000) a questão do saber tem tornado-se freqüente nos debates e pesquisas educacionais nos últimos anos, sejam aqueles trabalhos relacionados à formação e profissionalização docente, sejam nos estudos sobre currículo e a didática. A preocupação com o saber ressurge na medida em que uma nova perspectiva para o entendimento da prática

docente está em curso «a ação dos professores e professoras tem sido alvo de perplexidade e de questionamentos» (Monteiro, 2000, p.130).

Entender o trabalho docente não dicotomizado de sua ação implica em reconhecer que os professores e professoras em seu fazer diário constroem saberes que desempenham papel relevante na sua ação docente. Tardif, Lessard, Lahaye (1991, p. 216) entendem que tais «advêm de várias fontes: das **disciplinas,** dos saberes **curriculares**, saberes **profissionais** e os da **experiência**». Enfim os saberes docentes são «fundamentos da prática e da competência profissional» (ibidem).

Com a concepção de que o professor é o ser da totalidade social e, não apenas um "diferencial" a mais nesse processo pesquisamos as implicações que o novo currículo implantado no curso de Pedagogia do UNIFEMM traz para o seu trabalho docente, para a sua relação com o conhecimento e o aluno. Nos próximos tópicos tratamos dessas questões.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO HISTÓRICO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS

O curso de Pedagogia do Centro Universitário de Sete Lagoas teve o seu início em 1971, com autorização pelo Decreto nº. 65 942 de 23/12/69 e seu reconhecimento pelo Decreto nº. 76 143 de 14/08/75. Em sua criação formava o pedagogo ofertando a habilitação em Orientação Educacional.

A necessidade da implantação desse curso na instituição, advinha da carência de pessoal habilitado para atender às necessidades educacionais da cidade de Sete Lagoas e dos municípios circunvizinhos, da região metropolitana de Belo Horizonte e da própria capital.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 aponta que no campo educacional, deve haver mudanças significativas em relação à formação e ao campo de atuação dos profissionais de educação, mudanças essas que visem, sobretudo à elevação da qualidade de desempenho na perspectiva de uma formação sólida e com possibilidades de opção de aprofundamento em campos do saber educacional.

Por isso, segundo os gestores do curso esta colocada a exigência da revisão constante do Projeto Pedagógico, que se traduza em um currículo que possibilite a construção de novos conhecimentos e habilidades concebendo os profissionais como sujeitos produtores de suas ações.

Sendo assim, o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Ensino de Filosofia, Ciências e Letras do UNIFEMM propõe como objetivo:

> (...) a formação de um Pedagogo que transcenda o modelo técnico e fragmentado, preocupando-se com a construção de um perfil de um profissional que esteja apto a encarar os desafios da formação humana e também a dialogar com as demandas da contemporaneidade.

Dessa forma, não é nada fácil implantar tal proposta, uma vez que o paradigma epistemológico hegemônico ainda faz parte do contexto mais geral da formação. Ademais, a modificação dos currículos não é uma ação que as faça num passe de mágica, mas demanda acima de tudo reflexão e ação no sentido de se repensar velhas práticas e gestar novas práticas de ensino. De todo modo, no próximo tópico tratamos melhor desta questão.

4. A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: TENSÕES, CONFLITOS E DESAFIOS

4.1. A reformulação curricular do curso de pedagogia

O Conselho Nacional de Educação implementou as novas Diretrizes Curriculares da Pedagogia Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Este texto que altera profundamente a concepção deste curso, no artigo 2º desta resolução determina que: "As Diretrizes Curriculares para o curso de

Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos".

Nestas últimas décadas, onde muito tem se discutido o "como" e o "para quê" do curso de Pedagogia. As referidas diretrizes não encontram unanimidade entre educadores e entidades como Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (2005-2006) e o Fórum de Diretores e Faculdade / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUNDIR. A divergência que contrapõe os grupos coloca em lados opostos aqueles que defendem ou não a docência como base de formação do pedagogo. No "Documento-síntese da Reunião do FORUNDIR" realizado em outubro de 2000 na região sudeste deliberou-se pela seguinte conclusão:

> A docência como base de formação dos profissionais da educação constitui-se no segundo princípio defendido pelo FORUNDIR –Sudeste, em consonância com as posições historicamente defendidas pelas faculdades de educação das universidades públicas brasileiras. Porém, isso não significa que a docência seja o único fator de identidade dos profissionais da educação nem que os Cursos de Pedagogia devam seguir um padrão único, limitando-se à formação de professores.

Para Libâneo (2002, p.38) o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal. A caracterização do pedagogo stricto sensu é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que os professores poderiam considerar-se, como pedagogos lato sensu.

Historicamente, as discussões sobre o curso de Pedagogia não é nova, pois sua institucionalização em 1939 legaliza-se no "disciplinamento" prescrito por Getúlio Vargas, como ditador do Estado Novo, na Lei n.452, de 05/07/1937. Este teor político traz como conseqüência entre outras questões uma prática pedagógica pragmática, tecnicista, ora tendente ao psicologismo, ora tendente ao sociologismo, reduzindo a Pedagogia no Brasil a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, conforme afirma Brzezinsk (1994, 2008).

Na busca de sua identidade o ano de 2006 constituiu um marco para o curso de Pedagogia, pois a implementação das diretrizes curriculares enfatiza dentre outras questões, a dimensão da pesquisa, a re-significação do estágio, a articulação teoria e prática e as competências necessárias ao professor. Isto propicia à formação do Pedagogo uma vertente relacionada à dimensão da pesquisa que assume lugar de destaque, contrapondo a formação eminentemente técnica e fragmentada que por várias décadas caracterizou esse curso.

Entendendo, que não se deve fazer a discussão do profissional egresso da Pedagogia como algo abstrato, mas com uma necessária contextualização, é preciso não esquecer que quaisquer diretrizes atendem interesses, pois o currículo transmite uma determinada visão de homem, de sociedade de conhecimento, de cultura e de poder. Portanto, carrega em seu bojo valores e pressupostos.

Por isso, o coletivo dos professores do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Sete Lagoas no ano de 2005 reformulou o seu Projeto Pedagógico, tendo como referência as discussões produzidas nos fóruns de formação de professores da instituição. Á partir do ano de 2006 esse projeto foi adequado às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, garantindo a formação do pedagogo: a docência (base comum nacional), a extinção das habilitações, ampliação do campo do exercício profissional possibilitando que este educador também seja formado para atuar em espaços não escolares.

O processo de construção do Projeto Pedagógico e do currículo do curso de Pedagogia no UNIFEMM desenvolveu-se nos fóruns das

licenciaturas, assembléias, reuniões pedagógicas e do colegiado, legítimos espaços de formação e deliberação de políticas pedagógicas e administrativas. Entre debates, reflexões e conflitos de pluralismo de idéias e tensões entre grupos, evidenciaram-se as resistências com o rompimento de práticas que perpassam a cultura escolar. Para Arroyo (1992, p.48):

> Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos sujeitos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Esta adaptação da cultura dos sujeitos materializa-se no conjunto de práticas e processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Vivenciar as experiências que emergem dos conflitos das relações de poder, que às vezes apresenta-se centrado ou descentrado é um difícil obstáculo para o rompimento com as idéias que perpassam a cultura escolar que reflete as tensões entre os saberes.

Nesta perspectiva, alguns desafios foram colocados para os docentes, entre eles uma nova concepção de currículo. A busca da construção de novas perspectivas educacionais para a elaboração e implementação de um novo currículo exige rever posturas e experiências no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo novas práticas produzidas através da ação complexa de pensar, de propor e de fazer educação.

Isso pressupõe saber que uma nova proposta curricular pode significar alternativas de mudanças. Silva (1999) entende que nem sempre alterar o currículo significa alterar as práticas. O papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido.

A crise de paradigma que atinge as instituições em geral, e particularmente a escola, vem exigindo que a mesma se questione sobre a relevância de seu papel em uma sociedade globalizada. É neste contexto histórico, marcado por um novo ciclo onde velhos conceitos começam exigir novas formulações torna-se mais que necessário colocar em evidência uma

questão: Qual a função social da escola diante do quadro que demarca profundas transformações sociais? Este questionamento nos fez refletir sobre o debate coletivo acerca da intencionalidade do ato educativo na escola e na importância da construção de um projeto político-pedagógico elaborado e vivenciado em todos os momentos por todos os sujeitos da escola.

Veiga (1995) argumenta que o Projeto Político Pedagógico deve estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária e por se compromissar com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A relação intrínseca entre Currículo e Projeto Pedagógico nos indica conforme afirma Silva (1997), *que é impossível tratar do projeto sem ter presente a finalidade da educação, ou seja, a formação do homem necessário e, por decorrência, do profissional necessário.*

Este desafio relaciona-se com os conflitos produzidos na implementação de um novo currículo, o perfil necessário aos docentes que vão implementá-lo, tendo como premissa básica o diálogo com a diversidade que caracterizam os sujeitos desta formação.

4.2. Trabalho docente: tensões, conflitos e desafios na visão dos docentes do UNIFEMM

Há uma inquietação presente no olhar dos profissionais que trabalham com a questão do conhecimento nesse tempo de incertezas e névoas identitárias. Mesmo aqueles que buscam transmitir certa "quietude" quanto aos novos tempos não deixam, entretanto de expor uma face angustiada quando se trata de encontrar o papel do professor no contexto da globalização financeira e da ditadura tecnoeletrônica.

Os professores enquanto categoria «compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a

integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal» (Lüdke, 2001, p.77), assim, há um sentimento comum de "indefinições" com relação ao papel do docente no cenário atual de reformas, que invariavelmente trazem nova concepção de saber e trabalho docente.

É importante, pois, nesta parte do trabalho, discutir qual a concepção de trabalho docente se tornou hegemônica nos quadros da globalização financeira no sentido de decifrá-la e questioná-la. Ao mesmo tempo, pensamos em adotar uma concepção de trabalho docente que permitisse a compreensão de que a ação docente está acima dos interesses de mercado que se tem tornado dominante nas reformas levadas a efeito nos últimos decênios no Brasil, como enfatizam Borges e Tardif (2001, p.4) «Tais reformas conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências».

Nesse sentido, duas perguntas nortearam a pesquisa: a primeira pode ser assim desenhada "Como os professores se sentem diante das Diretrizes?" e a segunda tomou o seguinte contorno frasal: "quais as implicações dessas diretrizes para o trabalho docente em sala de aula?". Entrevistamos as professoras e fizemos uma análise do discurso de suas falas buscando identificar os pontos de tensão e conflitos nelas presentes.

Ao nos decidirmos metodologicamente pela análise do discurso o fizemos por três motivos centrais, a saber: 1) permite uma abordagem qualitativa da temática em que traz à tona os significados atribuídos à problemática pelos sujeitos da pesquisa; 2) busca apreender as representações que são socialmente construídas e historicamente determinadas pelos principais protagonistas envolvidos na pesquisa, e 3) admite a explicitação das contradições, tensões e conflitos materializados no concreto pensado no âmbito da subjetividade, ou seja, facilita a imersão na percepção do outro (entendendo o seu ponto de vista).

Partindo dessa visão, a pesquisa ganha em organização, pois a abordagem qualitativa via "análise do discurso" tem uma perspectiva acima de tudo política. Acima de tudo, o que está no epicentro do processo é a perspectiva do trabalhador e não do capital ou da máquina burocrática do Estado. Assim, ao assumirmos a perspectiva da análise compreensiva do

discurso dos sujeitos da pesquisa tínhamos em vista que estávamos fazendo antes de qualquer coisa um ato político, em que temos como base de interpretação dos dados coletados a expectativa dos docentes frente às novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, tendo em conta que estes são em si portadores de experiências no dizer de Benjamim (1994).

Assim, conversamos com três professoras do curso de Pedagogia do UNIFEMM que tiveram e têm uma inserção propositiva no mesmo. Além do mais, essas professoras atuam de forma crítica no cotidiano da prática educativa. Outro ponto positivo e que os alunos destacam estas professoras como referência pela ação comprometida com o curso.

De tal forma, ao nos relacionarmos com essas professoras deixamos sempre claro a importância de suas reflexões tanto sobre as novas Diretrizes quanto às implicações destas no Curso de Pedagogia do UNIFEMM quanto pela profissionalidade dos alunos, que é sempre o que está em jogo. De todo modo, as questões tinham teor aberto e no geral foi agradável a conversação empreendida com as mesmas, uma vez que lançou luzes reflexivas sobre essa problemática e nos fez ver que o processo não é tão harmônico como imaginam os formuladores da política em nível central. Ao conversarmos com a professora "Dot" [2] sobre o processo de reformulação do Curso de Pedagogia no UNIFEMM, a mesma revelou que este foi perpassado primeiro: pela participação coletiva e pelo campo dos conflitos como depreendemos abaixo:

> *Foi um processo coletivo na Instituição uma vez que este projeto passou várias vezes pela instância colegiada, mas isso não significa que foi hegemônico. Conflitos ocorreram devido a questões relativas à concepção de formação e também por defesa de campos disciplinares específicos.*

[2] Estamos adotando nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Portanto, nenhum nome aqui citado (quanto aos entrevistados) tem sua identidade real e sim fictícia.

Mesmo admitindo a disputa dentro do curso pelos campos disciplinares que sugerem uma organização fundamentada no "positivismo conttiano", a professora enfatizou que num primeiro momento (que foi o de submissão ao coletivo de professores da "concepção de formação defendida pelo projeto") não houve maior resistência por parte dos mesmos, entretanto quando essa concepção passou a se tornar "concretude" de forma a mudar substancialmente práticas atitudes e conteúdos os conflitos emergiam.

Por outro lado, a referida professora admitiu que as novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia proporcionaram uma maior articulação deste com as "demandas sociais e as necessidades da escola básica".

Quanto às tensões, a professora "Dot" entende que estas são relacionadas ao medo que o "novo" provoca destacando ao mesmo tempo em que as mudanças não se dão da noite para o dia. E enfatiza ainda que:

> *Eu gostaria de ter me formado neste contexto. Assim teria menos conflito, menos angustia, menos embate em minha trajetória como professora. Eu acho que os impactos que tive como professora em minha trajetória eles se relacionam pela falta de articulação entre a realidade e as discussões teóricas.*

Para a referida professora, há na própria formação do docente de nível superior uma deficiência séria que seria a dicotomia "teoria **x** prática". Como se a primeira nunca se encontrasse com a segunda. Ou como se a segunda fosse incompatível com a primeira. Claro, este problema mais uma vez se insere no campo da base de referência filosófica que norteia os cursos da Academia. Entretanto, o cerne da questão é outro. Mesmo admitindo "falhas" e "tensões" no processo de formação anterior elas não acabam como num passe de mágica como percebemos na fala da referida professora:

> *Eu me sinto satisfeito em estar podendo aproximar esses alunos os futuros professores do universo escolar. Acho isto positivo,*

> *apesar de ter que mostrar para eles uma realidade que em termos de condições de trabalho as coisas não são muito favoráveis. Eu tenho que lidar com as angústias deles e com as minhas quando a gente discute a precarização do trabalho docente, as condições de trabalho, os problemas que estão dentro da escola e que a gente não consegue dar muitas soluções para ele, isto é angustiante e ao mesmo tempo ter que convencê-los que é bacana ser professor. Tem uma relevância, não no sentido romântico de que é gratificante. Não no sentido romântico, aproximando a docência da missão de vocação, do sacerdotismo. Mas que isto dá uma gratificação para a gente, quando nós conseguimos interferir na formação dos alunos, que vão formar a juventude que está aí.*

Há na fala da professora: nostalgia, sonhos e medo da realidade que os futuros profissionais da educação terão que enfrentar. Ao mesmo tempo é como se antes "não se tocasse" nessas questões: ou seja, a deficiência da política educacional da educação básica voltada para as classes populares; a precarização do trabalho docente; a desmotivação para o exercício do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, é como se apenas após a implantação do novo currículo essas coisas viessem à tona. Qual a pergunta a ser feita aqui? Apenas esta: o novo currículo permite a articulação do real com a teoria? Para a professora "Dot", sim, mais do que o "antigo" até:

> *Eu trabalho com a disciplina sujeitos da educação, a disciplina que pensa a história, o professor e os alunos na perspectiva histórica e antropológica e filosófica. Os desafios colocados para esta disciplina é um pouco do que tinha colocado antes eu tenho que mostrar para eles um cenário que não é colorido. Eu não mascaro esta realidade. A realidade da escola no Brasil é uma realidade complicada. Apesar de reconhecermos alguns avanços Não é um mar de rosas. Eu tenho compromisso de dizer isto para eles, mas ao mesmo tempo eu tenho lidar com a angústia deles.*

E continua: *É um projeto que eu acho se aproxima mais da centralidade das tensões no campo escolar.* Ainda para essa professora:

> *A reformulação contribuiu no processo de reconstrução dos projetos dos outros cursos de licenciatura do UNIFEMM, isto eu acho que foi muito importante, tanto do ponto de vista teórico, onde nós participávamos também de outras instâncias envolvendo os outros cursos, uma vez que nós participávamos dos outros cursos, mas também do ponto de vista político. Uma vez que os professores que defendiam o projeto parte desses professores exerciam e ainda exercem relações de poder na instituição. Então de onde vem à proposta, quem defende as propostas acabam influenciando na defesa dos pontos de vista teóricos. Eu acho que esta é a contribuição do processo de construção com o processo de reformulação das licenciaturas do UNIFEMM de maneira mais global.*

Por este motivo que para a professora "Cléo" o processo foi "intranqüilo", ou seja, deu-se uma luta pela hegemonia[3]:

> *O processo não se deu de forma tranqüila. Por isto eu disse que esse processo se deu aos trancos e barrancos. Havia questões institucionais que eram colocadas e nem sempre era o que a gente queria. Alguns professores bateram de frente com estas questões. Mas para mim todo processo de mudança não é linear daí os embates. Eles aconteceram e ainda acontecem. Talvez no curso de Pedagogia hoje a gente não vive tão intensamente estes embates por causa do tempo. Mas eu não posso dizer que as mudanças foram tão tranqüilas.*

[3] No sentido gramsciano do termo.

Pelas falas das professoras envolvidas no processo as tensões e os conflitos não são um "campo real" do presente surgido após as diretrizes. Entretanto é necessário analisar os desdobramentos das mesmas. Por um lado, tudo ainda é muito recente para que possamos ter respostas mais "próximas" da problemática; por outro a reflexão sobre essa realidade no tecido mesmo de sua manifestação no "agora" permite contornar pequenos ou grande desvios.

De todo modo, no geral as falas das professoras foram positivas quanto às diretrizes. Na verdade, o problema central apontado fica mais no âmbito das exigências da reestruturação produtiva do capital quanto aos novos professores da educação básica. Há desafios e muitos. No entanto, todos passam pelo "viés" organizativo. A questão é mais política do que técnica.

Outra questão de relevância seria indagarmos se o atual currículo do curso de Pedagogia do UNIFEMM tem contribuído para construção da identidade do pedagogo como professor, pesquisador e gestor. Por isso ao perguntamos as professoras: Quais às implicações das diretrizes curriculares frente o trabalho dos docentes em sala de aula? Para professora Dot:

> *As práticas não traduzem integralmente o projeto pedagógico e nem as diretrizes, pois, o sujeito professor que ministra as aulas não é neutro e nem consegue se desprover totalmente de suas concepções (caso elas não se enquadrem no projeto).*

Mas ela argumenta que o atual momento exige um professor com uma prática mais reflexiva, pois:

> *Quando percebo que se torna tema das aulas à inclusão, EJA, a educação infantil, a diversidade sócio-cultural e esses temas se organizam nas diversas disciplinas eu entendo que são mudanças na sala de aula. São debates que historicamente não faziam parte da formação dos professores.*

Ela ainda acrescenta:

> *Quando eu vejo que o nosso aluno hoje, pensa e discute alternativas para os surdos questionam às diversas formas de preconceitos, quando aprende a LIBRAS, eu avalio que ele está mais preparado para a realidade atual. Eles reconhecem a importância das disciplinas de caráter pedagógico na formação deles e que essas discussões essas teorizações o fazem exigir outro professor na própria faculdade.*

A prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação no contexto em que se insere. Para a professora "Cléo" as mudanças também começam a emergir.

> *Eu acho que os professores não só do curso tem caminhado bastante com essas modificações que vem acontecendo. Não sei se só se deve as diretrizes, mas eu acho que são todas as contingências educacionais que estão forçando as modificações. Estão exigindo um novo caminhar. Eu acho que as práticas estão mudando. Ainda temos muitos problemas com a prática docente, mas os professores tem mudado de postura.*

Para a professora "Alda" o professor pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente.

> *Eu tenho percebido que têm ocorrido mais reflexões sobre o trabalho docente. O currículo tem exigido mais reflexões do que instrumentalização.*

As respostas das professoras respondem um dos pressupostos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia que busca contemplar na

proposta os princípios das características da formação docente, consideradas importantes para atividade pedagógica. Estas características que incluem a ética, a postura científica, a autonomia intelectual e outros aspectos contribuem para a construção do perfil de um profissional crítico e reflexivo dando efetividade à dimensão teórica que deve articular com a dimensão prática.

O processo pedagógico deve ter como ponto de partida a investigação da realidade do aluno, a sua percepção da realidade, deve investigar as relações que se dá no cotidiano escolar, essa investigação permitirá a substituição do saber não organizado pelo saber elaborado, tornando dessa forma o processo de ensino aprendizagem significativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de um projeto pedagógico implica, necessariamente, a construção de um currículo, que é sempre resultado de disputas, concessões e consensos, quando sua produção é coletiva. Construir uma proposta curricular indica fazer opções por políticas e práticas pedagógicas.

O docente ocupa um espaço institucional dinâmico, atravessado por tensões em que acontece intensivo jogo de poder, gerador de conflitos e lutas, demarcado pela não neutralidade, que o influencia como profissional e pessoa, em relação as suas carências, expectativas, desejos, fragilidades, dependências e pensamentos.

Nesses tempos (neoliberalismo), em geral, conforme o contorno que vai tomando o jogo pelo poder e as tendências das forças hegemônicas sociais têm-se uma maior ou menor retração das conquistas da classe trabalhadora em termos de garantia de direitos (saúde, assistência social, educação e trabalho).

Assim, o Estado brasileiro avançou no estimulo às privatizações com a venda das empresas estatais. Em contrapartida, esforçou-se pela implantação das reformas: saúde, assistência social, previdência, trabalhista (flexibilização das leis trabalhistas e terceirização) e a educação.

Isto trouxe profundas transformações em todas as dimensões da vida social, particularmente no campo da educação.

Apesar da reforma da educação superior ser um problema concreto ela avança a olhos nus. Em outras palavras, a força organizativa dos professores (tanto da educação básica quanto do nível superior) está "esmaecida" até porque as lutas (quando há) são fragmentarias.

As tensões e os conflitos são reais. Mas a adaptação à nova realidade também.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____Fracasso – Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação Básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53. jan/mar 1992.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador". In: **Magia e Técnica, Arte e Política – ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (obras escolhidas).

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. "Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação". **Educ. Soc.,** 2001, vol.22,no.74, p. 9-26.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20/12/1996.
DOU de 23/12/1996.

BRASIL. MEC.CFE. Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006.

_____. Resolução CNE/CP n. 001, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.2006.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. São Paulo: USP, 1994 (tese).

_____Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In livro 4. XIV ENDIPE. EDIPUCRS, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

GIROUX, Henri. "Jovens, diferença e educação pós-moderna". In: CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. "O professor, seu saber e sua pesquisa". **Educ. Soc.,** 2001, vol.22,no.74, p.77-96.

_____. BOING, Luiz Alberto. **"**Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes". **Educ. Soc.**, set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1159-1180.

MONTEIRO, Ana Maria. "A prática de ensino e a produção de saberes na escola". In: CANDAU. Vera M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P.127-147.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.156-167, mai/jun/jul/ago 2003.

Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas do Centro Universitário de Sete Lagoas – 2007.

Projeto Político Pedagógico do Centro Universitário de Sete Lagoas – 2007.

QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educ. Soc.** 2001, vol.22,no.74, p.97-119.

SAVIANI, D. **A Nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prefácio. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura no Brasil, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria Aparecida. Currículo e Projeto Pedagógico. **Revista Dois Pontos.** nov/dez. 1997, vol. 4, n.35.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

VEIGA, Ilma P. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.