AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (PARECER DO CNE/CP 05/2005) COMO UM "NOVO" MARCO ÉTICO-POLÍTICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sidney Reinaldo da Silva – UTP sidney.silva@utp.br

RESUMO

Este texto apresenta, inicialmente, um quadro histórico da atuação dos professores no Brasil, destacando aspectos significativos da forma como eles têm sido requisitados e o perfil que deles tem prevalecido, a fim de situar historicamente a formação de pedagogos, bem como o tipo de questões ético-políticas com as quais eles têm lidado. A partir desse marco histórico, discute-se os princípios dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como referência para a formação de professores no Brasil, apontando em que sentido elas rompem e/ou reforçam certas tendências históricas da área. Entende-se por questões ético-políticas aquelas relacionadas com práxis social, cujo âmbito extrapola a esfera meramente técnica e os treinamentos para ela exigidos e se direcionam às relações humanas, princípios e valores postos como marcos do que e como se deve fazer, bem como dos objetivos a serem alcançados. O principal eixo da presente análise é dado pela concepção de que "o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola" e de que cabe a ele "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária". Juntamente com isso, cabe ao professor: promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da

diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras". Essas exigências tornam-se paradigmáticas para a formação do professor. Contudo, falta um norte ético-político integrador nas diretrizes em questão. Mostro que isso é uma questão de precaução e não mero descuido.

Palavras-chave: formação de professores – diretrizes curriculares – análise ético-política

INTRODUÇÃO

> Que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente? Os educadores compartilham sempre da idéia de que "ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate sobre formação do educador se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento" (ANPOPE), mas que retoma com força nas políticas atuais. (FREITAS, 2002, p. 141)

A formação dos professores da Educação Básica no nosso país reproduz a perversa concentração de rendas, de acesso à cultura, enfim, de condições sociais dos brasileiros. A redemocratização recente da sociedade nacional não

foi acompanhada de justiça no âmbito das condições econômicas. O tipo de democracia que aqui foi sendo construída nas últimas décadas foi compatível com a continuidade da histórica injustiça social no Brasil, fato que não alterou as estruturas e mecanismos institucionais que garantem a concentração de renda e a reprodução de uma sociedade desigual, violenta e negadora dos direitos básicos para a grande maioria do povo. Trata-se de uma mera caricatura de democracia, quando se pressupõe que esta não se coaduna com a desigualdade.

Os interesses econômicos historicamente dominantes definiram o âmbito da democratização, restringindo ao máximo possível as exigências postas da Constituição Federal de 1988, que, em seu Preâmbulo, afirma a "igualdade e a justiça como valores supremos" do povo brasileiro. A forma como tem se dado o predomínio do capital sobre o trabalho, num claro desequilibro do parágrafo IV do Art. 1º., que propõe a harmonização entre os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, é inconcebível mesmo do ponto de vista da ética liberal e de seu princípio de eqüidade. Vale ainda hoje o que apontava Santos, no final da década passada. Segundo ele, o Brasil encontra-se tal como se encontrava na "alvorada" de 1945: "conquistamos uma base eleitoral de elevada densidade democrática. Falta-nos fundamentalmente um contrato social que seja a expressão efetiva dos valores com os quais desejamos estar comprometidos." (SANTOS, 1998, p. 192)

Enquanto isso não se dá, seja através da competição política ou por meio da forca, os direitos anunciados na lei continuaram a ser negados na prática política. Tal é o que ocorre com o direito à educação básica (de qualidade) com igualdade de condições de sua oferta, cujos efeitos perversos foram sendo agravados devido a inexistência de medidas efetivamente democráticas para se combater o acesso iníquo ao Ensino Superior. Isso tem uma conseqüência drástica na formação dos professores, pois a reprodução das desigualdades sociais articula-se se com a reprodução das desigualdades no âmbito da educação.

Neste texto, discute-se as diretrizes para a formação de pedagogos perante às exigências democráticas da sociedade brasileira. Numa época em

que o termo sociedade tem sido cada vez mais esquecido, devido ao seu sentido de totalidade, falar em exigências de uma coletividade soa anacrônico, para ouvidos acostumados com a ladainha aparentemente revolucionaria que só reconhece fragmentos e diversidades. Contudo isso se refere a uma tendência histórica que pode ser contestada a partir de leituras não hegemônicas da realidade.

Afirmar o coletivo não significa necessariamente negar a diversidade social, mas definir uma perspectiva ético-política a partir da qual pode se formular exigências democráticas, imperativos que precisam ser examinados, debatidos, negados afirmados ou corrigidos, num processo em que se definem aquilo que vem a ser o mais apropriado para um povo num determinado momento. Assim, da constatação da realidade atual pode se traçar tendências, o que faculta a intervenção coletiva no sentido de dar novos rumos, novas direcionamentos para o tipo de professor necessário para a Educação Básica no Brasil, no caso em questão, para a Educação Infantil e para os anos inicias da Educação Básica

A formação de professores para a Educação Básica, devido a forma como ela está conectada com o destino de uma sociedade, é um tema que necessita ser discutido à luz do que foi dito acima. Nesse sentido, partimos de uma constatação segundo a qual "A escola que na origem grega designava o 'lugar do ócio' é transformada em um grande 'negócio' (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.120). Nesse sentido, SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA destacam que no mercado da educação, são promissoras as oportunidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, o que configura um cenário drástico para os professores:

> "A política de mercantilização do ensino conta, ademais, com um outro elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção 'por competências', avaliada com base na produtividade e certificação, aumenta o 'o desejo' e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram nas instituições públicas de ensino,

procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão." (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA , 2002. pp. 119-20)

Diagnosticada essa situação, cabe indagar por que isso tem ocorrido, e o que pode ser feito para inverter tal processo. Cabe lembrar que essa situação é resultado de um processo que a constituiu e que há muitos que a defenderam e a defendem, que buscaram justificá-la e ainda a justificam no sentido de impô-la como única possibilidade. É no estudo da história das lutas políticas no Brasil em torno da educação que se pode descobrir a forma que o quadro atual se configurou e o modo como as condições sociais no Brasil não possibilitaram o florescimento das alternativas para o quadro atual. Mas é preciso lembra que estamos num mundo em que "a vida econômica, política e social é dominada por grandes corporações". Mas isso não pode nos impedir de compreender histórica e politicamente o modo como a atual situação nacional foi se configurando e indagar por alternativas realísticas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: TENDÊNCIA ÉTICO-POLÍTICA

No Brasil, desde a chegada do primeiro governador geral, Tomé de Souza, em 1549, configurou-se um padrão de educação que ainda continua sendo dominante, por mais que as atividades e ciclos econômicos tenham se sucedidos e sistema e formas de governo tenham sido alteradas ao longo do tempo. Trata-se de uma educação fundada no princípio da desigualdade, da submissão de grande maioria da população aos interesses econômicos de uma minoria, que de forma estratégica tem se articulados com as potencias exploradoras estrangeiras. Com Tomé de Souza, chegaram os jesuítas vinculados a uma política em que interesses do império português e da Igreja

católica se juntaram, dando seqüência aqui no Brasil ao regime do padroado, através do qual as relações entre Igreja e Estado passaram a embaralhar as linhas demarcatórias entre a gestão das coisas terrenas e das coisas sagradas.

Com a colonização, o antigo modo de vida dos índios foi sendo suprimido, e uma experiência de educação se perdendo. Desse modelo inicial fomos nos afastando cada vez mais, na medida em que a desigualdade social e a exploração dos escravos e demais trabalhadores foi sendo cada vez mais brutal. Contudo, não podemos perder essa referência histórica para entendermos a educação no Brasil.

Destacamos que, nossos ancestrais tupinambás, viviam "numa sociedade sem classes, como era o caso das comunidades primitivas", onde "os fins da educação coincidem 'com os interesses comuns e se realizam igualitariamente em todos os seu membros, de modo espontâneo e integral" (SAVIANI, 2007, p. 38) A isso Saviani acrescenta que "não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea". (idem ibidem) Isso não significa que não havia professor, mas que estes surgiam também do seio da comunidades, segundo as necessidades históricas do povo. Eram mestres que não se impunham como uma casta separada cuja função seria meramente educar crianças e jovens. Em tal contexto, destaca Saviani, "as idéias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das idéias pedagógicas que supõem a necessidades de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa" (idem , p. 39). Em tal contexto os "professores" são formados para garantir a transmissão dos saberes necessários a reprodução coletiva da existência. Retomando o estudo de Florestan Fernandes, tem se que:

> A partir dos 40 anos os homens entravam na fase mais bela, podendo torna-se chefes e lideres guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas 'casas grandes' cabia-lhes fazer preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. (...) 'a qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas

preleções era de tal ordem, que Trevet os comparou aos *professores* europeus. (FERNANDES apud SAVIANE, 2007, p. 37).

Esse modelo da educação foi suplantado pelo jesuitismo, que visaram criar aqui uma civilização da linguagem (SAVIANI, 2007, p. 46). Contudo agora, no contexto de dominação colonial e de exploração do trabalho escravo, ocorre um transplante de um modelo pedagógico europeu, que já estava em decadência, pois com a reforma as bases da escola moderna já tinham sido colocadas, e era justamente contra isso que os jesuítas combatiam. Disso resulta que nos seminários e colégios, construídos na adjacência das casas grandes dos senhores de engenho se ensina aos índios os modos cristãos, a catequese, num processo de destruição de sua antiga forma de vida e cultura. Ao negro não se ofereceu essa educação oficial, pois não eram reconhecidos como seres humanos. Os professores passaram a ser selecionados entre os brancos, num processo de reprodução das fileiras dos jesuítas e da sociedade patriarcal. Segundo Azevedo (1976, p. 21), os padres eram recrutados na família dos senhores, numa sistemática em que o filho mais velho seguia o destino do pai, o segundo filho seguia a "carreira de letrado", começando os estudo no colégio e iam terminá-lo na Europa. Enquanto que o terceiro entrava para a igreja, tornando-se padre e mestre (idem).

Quando o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas, em 1759, ocorre uma simples destruição do sistema de ensino colonial dos jesuítas, não constituindo-se num ato reformados ou substituídos, simplesmente não se coloca nada em seu lugar. (AZEVEDO , 1976, p. 84). A isso seguiu, um total descaso pela educação no Brasil. Sem escolas de educação básica, não se tinha também necessidades de formar professores. O pouco da educação que passou a ser ministrada na forma de "aulas regias", confirmou apenas o estado de abandono da educação no pais. As famílias dos senhores ofereciam as primeiras letras aos filhos em casa, o que explica o desdenho da elite por uma educação de base pública. Para as aulas regias o governo pagava o subsidio literário , criado apenas em 1772. Tais aulas eram difusas e

desarticuladas. Não se falava em formação de professores. As licenças para os "professores régios" só passaram a ser concedias em 1799. (TANURI, 2000)

Mesmo com o advento do Período imperial a situação não se altera. O pouco de escola que se tinha passou a contar com o sistema de ensino importado da Inglaterra denominado método Lancaster, em que um professor ficara responsável por turmas números, numa divisão do trabalho escolar em que o mestre contava com monitores que, por sua vez, reproduziam para os demais alunos, o que aprendiam. Assim, quando se falava em formação de mestres, no início do século XIX, no Brasil, se referia ao treinamento para a aplicação do referido método. Foi apenas num período posterior que se começou a criar escolas normais no Brasil. Conforme, TANURI (2000) a primeira escola normal brasileira "foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n° 10, de 1835, que determinava: 'Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.'" (idem, p. 54). A partir de então, a formação de professores no Brasil passou a contar com uma nova instituição. Para Tanuri, não resta duvida de que está foi a primeira forma de preparação de professores. Trata-se de uma formação marcada pelo seu caráter exclusivamente, desprovido de "qualquer base teórica", fato que também seria retomado pelo estabelecimento de "professores adjuntos"[1] (idem, p. 62).

[1] "O insucesso das primeiras escolas normais e os parcos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos "professores adjuntos". Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais." (TANURI, 2000, p. 65).

Destaca-se ainda que isso foi uma maneira de se preparar professores que privatizava os custos da formação[2].

> Contudo, o processo tornou-se cada vez mais incertos, escolas normais eram abertas e fechadas pelas mais diversas razões. Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: "plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia" (TANURI, 2000, p. 64)

Isto está ligado ao fato de que além da deficiência didática, mais grave foi a falta de interesse pela profissão de docente, marcada pelo desprestígio, por minguados salários. A isso, diz Tanuri, acrescenta-se a incompreensão a respeito da importância da formação específica de docentes de primeiras letras. Mas isso não poderia ter sido diferente perante as características da sociedade brasileira da época.

> Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (Tanuri, 2000, p. 65).

Foi perante tal quadro que a feminilização do magistério apresentou-se como uma saída para a dificuldade de arrebanhamento de professores para os

[2] Segundo Tanuri (200. p. 72), a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que "os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital".

níveis mais básicos da educação[3]. Tanuri destaca que "a feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão". Trata-se de um fenômeno que se tornará uma tendência nacional, que hoje se encontra fortemente consolidado no Brasil. Segundo Costa (1999), esse fenômeno está ligado à idéia de que o trabalho docente está intimamente ligado à ação civilizatória. Destaca-se que esta se daria na forma de catequese, tal como foi formulada nas práticas da igreja católica, o que possibilitou o estreitamente do nexo entre docência e missão religiosa. Isso continuo mesmo com a laicizarão do ensino. A feminizarão acompanhou-se do ideário da "docência como abnegação e submissão" (COSTA, 1999, p. 122). As professoras são consideradas como seres eleitos, escolhidos como "agentes perfeitos", de modo que com a concepção de seres que se doam sempre foram ressaltados os elementos ligados a representação da mulher como ser que serve e cuida à semelhança do sacerdote.

Com o advento da República, sobretudo depois de 1930, com a o surgimento de uma sociedade com características mais urbanizadas no sudeste, é que as demandas por educação começam a aparecer, especialmente devido às lutas sociais da época. Trata-se de um movimento que já se iniciou no final do império, a partir de 1868/70. Nessa época, uma nova ideologia com características liberais se despontou no cenário nacional. A valorização da educação como fator de pujança econômica nacional passou a ser divulgada. Um certo consenso foi se formando entre as diferentes tendências políticas, segundo o "um país é o que a sua educação o faz ser"

[3] Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a freqüência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de parcos salários. (TANURI, 2000, p. 66-6)

(TANURI, 2000, p. 66). Trata-se de um pálido eco do ideário iluminista aqui no Brasil que possibilitou uma afirmação da "obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias". (TANURI, 2000, p. 65).

Com Caetano de Campos, a reforma paulista realizada 1890, novos direcionamentos foram dados a formação do professor. Trata-se de uma reforma que introduziu as idéias de Pestalozzi e as concepções pedagógicas baseadas nos processos intuitivos de ensino. Trata-se de um direcionamento que foi acompanhado da contratação de "professoras-diretoras" de formação norte-americana. (69). No aprofundamentos das novas tendências pedagógicas, com o ideário escolanovista uma nova base para a formação dos professores foi estabelecida. Se pensarmos em Dewey como um dos princiapais inspiradores da pedagogia nova, sobretudo na forma como suas idéias foram sendo articuladas por Anísio Teixeira temos uma concepção liberal democrática da formação de professores. Com isso se tem um ideário de descentralização da gestão da educação e uma valorização da experiência e da atividade enquanto fatores formativos. A democracia tende a ser concebida como "arranjo" social que promove melhor qualidade da experiência humana" (DEWEY, 1976) Contudo a concepção democrática pragmatista tem cada vez mais descambado ora para o relativismo ora para o tecnicismo, ora para forma alienantes de "práticas" pedagógicas.

Em relação ao relativismo, o neopragmatismo de Rorty já vem escola no Brasil. Cabe atribuir à pedagogia o que Rorty diz da filosofia (2005, p. 26) . Segundo ele, os filósofos devem estimular ao máximo a experimentação cultural e sóciopolítico. Nesse sentido a principal função da pedagogia seria a de "remover o entulho intelectual" nos ajudando a remover o que Dewey teria chamado de "crosta de convenções" deforma que com isso pudesse contribuir para tornar o futuro humano diferente do passado. Cabe a pedagogia "encorajar a tolerância" à novidade, na esperança de que assim aumente a felicidade humana. Democracia, relativismo, multiculturalidade exigem a tolerância e mesmo o gosto pelo diferente, ao novo ao inusitado. Contudo,

sabemos que op pragmatismo norte americano costuma ser muito bruto com as diferenças que eles não gostam, diferenças não razoáveis.

No que se refere ao tecnicismo, este já esteve presente quando a escola nova ainda não tinha se imposto no Brasil. Segundo Tanuri, já nos anos 20 do século passado, a literatura pedagógica passa a tratar "os problemas educacionais de um ponto de vista técnico", isto é, científico. Nesse sentido tem-se que a abordagem estritamente técnica "faria carreira na educação brasileira", o que teria como pressuposto "a ênfase nos conteúdos pedagógicos,no caráter "científico" da educação e na suposta "neutralidade" dos procedimentos didáticos" (TANURI, 2000, p. 72) Como mostra Saviani (2007) com a crise da pedagogia nova ocorre a articulação da pedagogia tecnicista. Esta agora surge não mais meramente atrelada ao cientificismo e ao psicologismo, mas sobretudo como uma forma de combater a influencia dos movimentos sociais na educação e a luta em prol da democratização da escola. Se com o Estado novo a formação de "professores primários" se deu a partir do "desenvolvimento do espírito patriótico, nacionalista, e controlada pelo governo da União na organização de seus objetivos, no funcionamento e, até, no seu conteúdo" (BRZEZINSKI 1987, P. 88), com o tecnicismo, a lógica economicista também apoderou-se da educação, sendo esta cada vez mais marcada pelo discurso da racionalidade e da eficiência. Com o tecnicismo a mobilização dos professores não se deu numa dimensão moral e nacionalista, mas funcional e mecanicista. Com o tecnicismo "a responsabilidade de pensar a educação, realizada na escola, é retirada do conjunto dos professores e entregue a poucos técnicos" (idem, p. 167). Os professores passam a ser concebidos como meros executores do que foi pensando pelos outros. Dentro do contesto antidemocrático do tecnicismo, de nada adianta assegurar que os técnicos devem ser formados a partir dos professores, da experiência docente.

Outro desdobramento do pragmatismo no Brasil se deu com a disseminação do ideário de professor reflexivo. Baseada na obra de Schön essa concepção propõe que a formação do professor deve levar em conta a reflexão sobre práticas, o "pensar o que fazem, enquanto fazem", em situações de incerteza, singularidade e conflito. (KUENZER, p. 49) . Kuenzer destaca que

> a idéia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (p 53)

Esta forma de pragmatismo torna-se um reducionismo prático uma vez que ela tende a não reconhecer a importância da teoria. Em sua crítica ao profissional reflexivo Kuenzer (2007) faz a seguinte ponderação, que retomo aqui devido a sua grande pertinência não epistemológica, mas também ético-política considero muito pertinente:

> É importante que se afirme, mais uma vez, que não se trata de retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, de longa data questionadas, mas também não há como sustentar o pragmatismo utilitarista, que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas com freqüência cada vez maior, e ainda mais justificadas pela legislação, contrariando os avanços que a pesquisa e o debate acerca da Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância do seu papel social na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos. (p. 54)

A concepção de prática reflexiva acompanha-se do abandono da categoria trabalho e de sua centralidade para se compreender a atividade do professor. (FREITAS, 2002, p. 142). Assim, ao lado de um neotecnicismo tem-se também, a partir das políticas dos últimos anos 90 uma "desprofissionalização do magistério" decorrente da fragmentação do trabalho pedagógico cada vez mais pensando deforma reducionista como sendo

meramente uma questão de domínios de habilidades para se lidar com a sala de aula. (FREITAS, 2002). Neste contexto de alienação, quando se fala de pesquisa, se refere a um investigação meramente instrumental e quando se fala de aperfeiçoamento da prática pedagógica se fala em gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FREITAS, 2002, p. 151) A herança dos anos noventa, mais especificamente da era FHC, tem sido drástica para a formação dos professores:

> Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralização da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emanciapadora das novas gerações. (FREITAS, 2002, p. 162)

Cabe lembrar, com Freitas, que este é um projeto hegemônico é contrário ao que se propôs no seio das lutas dos educadores a partir dos anos 70 que não desconectavam a escola e o trabalho do professor das relações de entre educação e sociedade, entre a forma como esta se organiza e os objetivos educacionais. Frente a isso, cabe inquirir que tipo de ideário educacional esta em jogo na atualidade: o baseado no controle do desempenho com vistas à competência e competitividade ou a sua contraposição que afirma uma educação calcada no ideário de formação onmilateral, de autonomia e aprimoramento pessoal pensado como projeto coletivo de nação.

TENDÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Antes de analisar as *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia* (parecer do cne/cp 05/2005) como um novo marco ético-político para a formação de professores, cabe retomar aqui os princípios e fins da educação nacional dados pela LDB de 96.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Estes princípios e fins constituem o referencial ético-político para educação no Brasil. É perante eles e a história da formação e do trabalho dos professores do que atualmente chamamos educação básica no Brasil que se deve analisar o teor das diretrizes em questão. Lembrando que tais diretrizes dizem respeito a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. É destacável que a fragmentação ou desarticulação da discussão sobre a formação de professores para a educao básica com o um todo. Como mostra Freitas (2002), a discussão acadêmica a respeito da formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio não acompanhou e não se deu com a mesma intensidade os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de pedagogia. (p. 141-3)

Admite-se também que o Curso de Pedagogia formará pessoas capacitadas para atuar na "área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". No mesmo sentido afirma-se que "a formação oferecida abrangerá, 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 as atividades educativas." Os objetivos do curso referem-se ao " planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares". Ainda como objetivo tem se a "produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares". Esse leque todo de possibilidades formativas aponta para uma formação onmilateral. Contudo, há um alinhamento de críticas que apontam para o predomínio do tecnicismo e da fragmentação da formação do pedagogo.

Um ponto crítico refere-se ao reducionismo da pesquisa e da gestão a experiência docente. Isso se da quando a" prática" em docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é afirmada "como pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação" (KUENZER, p. 47) Essa redução do campo da Pedagogia "privilegia a prática em detrimento da teoria" (idem), desarticulando ambas.

Eis como a centralidade da docência é afirmada pelas Diretrizes:

> Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas

> específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

É baseado nessa centralidade do "trabalho pedagógico" e na forma como ele se conecta com os demais saberes que se pressupõe uma formação contextualizada**.** Esse contextualismo vincula se com o que é definido no perfil do pedagogo que reconhece o professor como **"**agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola." Trata-se de uma tarefa complexa que envolve uma dinâmica social irredutível a atuação de indivíduos. Questiona-se como um curso de pedagogia poderia estar preparando professores para tal feito uma vez que eles estariam sendo preparados para atuarem em âmbitos restritos da formação humana. Frente a isso, Libâneo tem razão ao apontar a pobreza da proposta de formação de professores sem a devida consciência da especificidade da pedagogia. Para Libâneo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação restringe as perspectivas de formação, pois ela

> exclui a Pedagogia enquanto campo científico em relação às demais ciências sociais, não favorece a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, empobrece o campo de referência da investigação pedagógica, deixando de promover a grande guinada que favoreceria um sistema de formação profissional voltado para uma visão ao mesmo tempo mais global e mais diversificada do mundo, da cultura, dos problemas humanos. (2005)

Nesse sentido, a crítica[4] e a proposta de Scheibe (2007) não se distancia das preocupações de Libâneo. Ela propõe a retomada do princípio educativo gramsciano como base para a formação. Segundo a autora,

> o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. (p. 60)

O principal eixo ético político das Diretrizes é dado pela concepção de que "o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola" e de que cabe a ele "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária". Juntamente com isso, cabe ao professor: promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras". Essas exigências tornam-se paradigmáticas para a formação do professor. Contudo, falta um norte ético-político não só integrador mas direcionador das diretrizes em questão. Tal como o documento se apresenta, ele procura articular várias possibilidades formativas, vários

[4] Sua crítica retoma a análise de Catani: tem-se que o objetivo mais geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, parece ter sido, fundamentalmente, o de "tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível". Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado (2007, p. 60).

objetivos e uma gama de elementos que passariam a constituir o perfil do pedagogo. As junções propostas não se sintetizam, não ganham organicidade, pois ocorre apenas sobreposição de elementos tanto da pesquisa como da gestão, tanto da licenciatura como do bacharelada, bem como da dimensão técnica e ético-política do papel do professor.

O ideário ético político de formação baseada no respeito à diferença e na afirmação da Como mostra tolerância recorda a proposta de democracia pragmatista de Richard Rorty, tal como mencionada acima. A investigação volta-se para a prática de identificação de problemas socioculturais e educacionais visando descobrir soluções deforma integrativa e propositiva no sentido de contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. A tolerância refere-se a necessidade de se tomar "consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras." Contudo isso não é assumido. Na verdade trata-se de uma precaução frente a um documento que expressa mais um dissenso do que um acordo. Assim, tal documento, na qualidade de mera diretriz acaba não servido para se cobrar nada no âmbito ético-político na mediada que não se fechou nada deforma substancial em torno de determinações comuns a serem cobradas em âmbito nacional.

O espírito das Diretrizes é dado por aquilo que aparentemente se apresenta como o eixo mais fraco dela, ou seja, aquele que trata da flexibilizarão, que pode ocorrer em pelo menos em dois âmbitos, tal como desta Scheibe:

> No que se refere a diferenças curriculares interinstitucionais, tratar-se-ia da possibilidade institucional de dar ao curso uma configuração particular, sem ferir a sua característica universal, de acordo com as condições objetivas relativas ao seu corpo docente, estrutura física, objetivos da formação, entre outros. No que se refere à integralização curricular individual do acadêmico, os núcleos relativos aos tópicos de estudos de aprofundamento e/ou

> diversificação da formação, e aos estudos independentes, confeririam a possibilidade de trajetórias formativas singulares. (2007, P. 59)

As trajetórias singulares, enquanto expressão da formação de identidades institucionais e pessoais sem modelo prévio é correlata de uma concepção de democracia que compreende a emancipação como processo de desvinculação de compromissos coletivamente impostos, identificado como certa forma de totalitarismo. Daí a dificuldade de se falar em currículo e de base comum para a formação humana e, no caso, de pedagogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate a respeito das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia tem ocorrido sobretudo a partir do enfoque epistemológico. A razão disto se deve à tendência de se pensar a formação de professores como uma questão de formação da identidade profissional focada no conhecimento, ora em sua correlação com as competências, ora em sua relação com a prática, como expressão de um saber cotidiano nela codificado, ora também como uma das dimensões indissociáveis da práxis social. Neste último enfoque, a questão ético-política não está desloca, embora não tenha sido tratada, muitas vezes, com a devida relevância. Assim, a atividade teórica, compreendia como o ato de conhecer e de estabelecer finalidades, torna-se, enquanto ação, indissociável da prática entendida como transformação revolucionaria ou como esforço sistemático conservador de determinadas estruturas.

A formação de professores no Brasil ainda não tem um rumo. Mas isto é justamente o seu rumo. Sua concepção aberta pressupõe um ideário de educador sensível à diferença. As Diretrizes como exemplo maior de sensibilidade às diferenças não se consubstancia em consenso, mas quer ser um delineamento uma baliza para que a diversidade se prolifere, se dissemine. Enquanto baliza, ela se coloca meramente como modulagem móvel que pode

ganhar formas variadas conforme as interpretações dos formadores de pedagogos. Vale aqui o que foi dito a respeito do currículo no documento *Indagações curriculares. Currículo e desenvolvimento humano* do MEC. Diz-se em relação ao currículo que se trata de uma sugestão inicial alguns eixos considerados como "fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática" (BRASIL, 2007, p. 5). Trata-se de uma concepção do currículo como um processo à deriva: "os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas." (Brasil, 2007, p. 9) Assim os delineamentos móveis das diretrizes curriculares ganham corres e substância nos contextos de práticas. Cabe indagar qual o sentido da contextualização, do contextualismo. Este se refere sempre à mobilidade, ao desvio, à deriva, à ausência de alvos (ético-políticos). O contextualismo é uma expressão que ganhou vida no neopragmatismo e não tem nada a ver com o concreto, com um real concebido em sua riqueza de determinações, nem sempre tão maleáveis e flexíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: melhoramentos –MEC, 1976.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

COSTA, M. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M.; SILVA JUNIOR, C. **Formação do professor: organização da escola e do trabalho pedagógico**. V. 3. São Paulo: Unesp, 1999.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo. Cia Editora Nacional, 1076.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** N. 80, vol. 23, set./2002, p.137-168.

KUENZER, A; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.

LIBÂNEO, J. Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? Disponível em José Carlos http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm . Acessado em 10/05/2008.

RORTY, R. **Pragmatismo e política**.. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

SANTOS, W. **Década de espanto e uma apologia da democracia**. Rio de Janeiro: Roço, 1998.

SAVIANI, D. **História das Idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores Associados, 20007.

SCHEIBE, L. diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SHIROMA, E. MORAES, M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000.